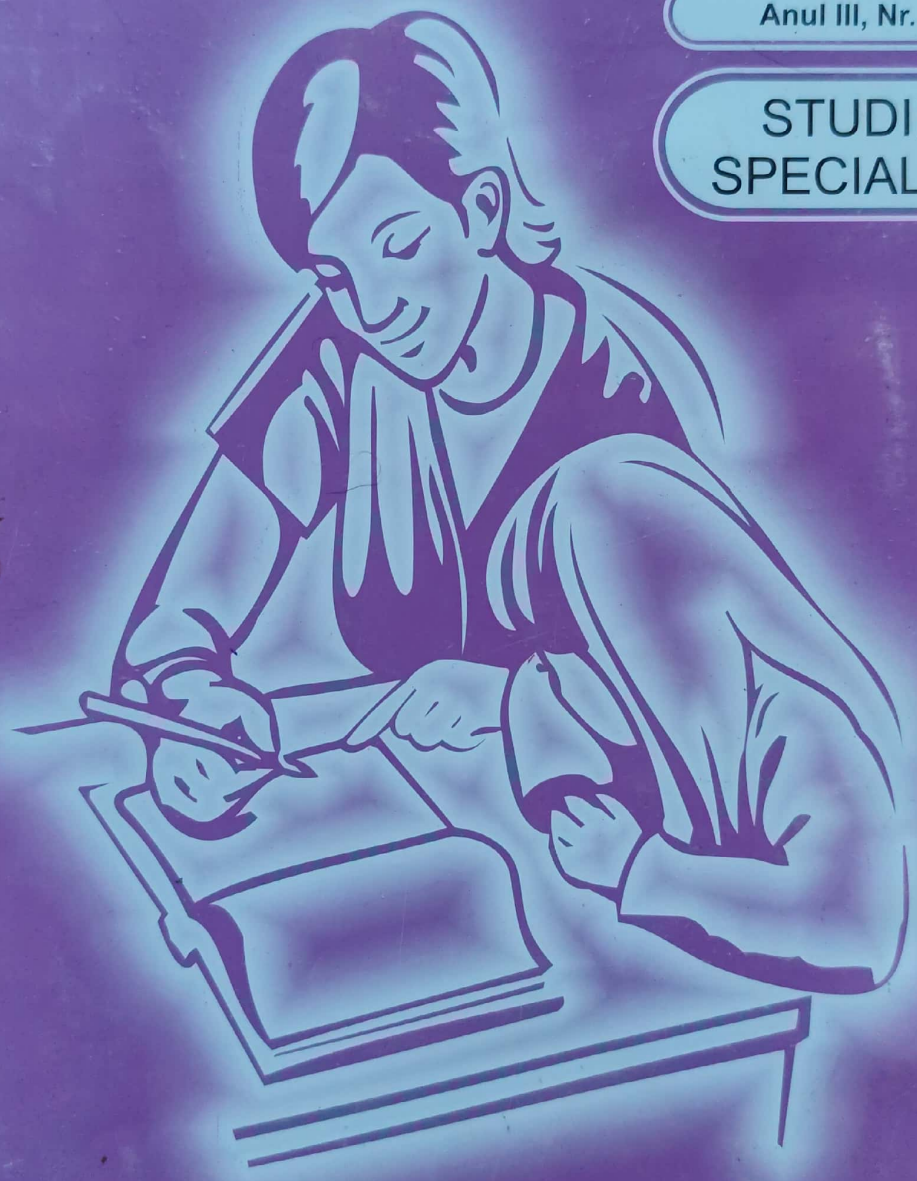
INTERFERENȚE DIDACTICE

Periodic pentru inițiativă şi dezvoltare profesională în educație

Anul III, Nr. 2 / 2006

STUDII DE SPECIALITATE



Din sumar: *Educaţia pentru ştiinţă – o necesitate a învăţământului primar • Elevul şi idealul educaţional • Eu – formator al elevului mileniului III • Parteneriatul educaţional – modalitate de stimulare a comunicării viitorului cetăţean european • Lucrul în grup – modalitate de organizare a activităţilor de învăţare • Modificări comportamentale ale copilului abuzat • Breviar privind managementul conflictelor şcolare • Obţinerea performanţei de liberă exprimare prin tratarea diferenţiată a copiilor • Tăcerea în comunicarea didactică • Conceptul de istorie locală. Clasificarea izvoarelor de istorie locală • Strategii moderne de evaluare folosite la geografie • Rolul modelelor materiale în predarea geometriei • Modalităţi de abordare diferenţiată a educaţiei estetice • Evaluarea formativă a competenţelor muzicale • Metoda stretching*

Scanned with OKEN Scanner

Periodic avizat de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti cu Nr. 1268/ 12.05.200., Inspectoratul Şcolar al Judeţului Bacău cu Nr. 3363/ 21.04.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Botoşani cu Nr. 2940/ 10.06.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Brăila cu Nr. 8063/ 03.12.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Iaşi cu Nr. 8763/ 01.09.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Neamţ cu Nr. 14676/ 08.11.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Suceava cu Nr. 6162/ 06.08.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Vaslui cu Nr. 1425/ 19.05.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Vrancea cu Nr. 4746/ 15.09.2004.

Referenţi ştiinţifici:
prof. univ. dr. Gloria Raţă – Universitatea Bacău
prof. univ. dr. Doru Ciucescu – Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Gheorghe Dumitriu – Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Venera-Mihaela Cojocariu – Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Maria Prisecaru – Universitatea Bacău
lector univ. dr. Constanţa Dumitriu – Universitatea Bacău
lector univ. Gheorghe Neagu – Universitatea Bacău
prof. dr. Pavel Şova – inspector şcolar dezvoltare profesională, I.S.J. Bacău
prof. Elena Hussar – metodist C. C. D. Bacău

Coordonator şi redactor:
Inst. Ileana-Sorinela Teodorescu – Şcoala „Mihail Sadoveanu" Bacău

Colectiv de redacţie:
Asist. univ. drd. Andreia Viţăluş – Universitatea din Bacău
Prep. univ. drd. Florinela Floria – Universitatea din Bacău

Traducere în limba engleză:
Asist. univ. drd. Andreia Viţăluş – Universitatea din Bacău

Condiţii de tehnoredactare pentru colaboratori:

- **lucrarea se trimite** pe dischetă sau CD prin poştă sau prin e-mail pe adresa ***interferentedidactice@yahoo.com***;
- **tehnoredactarea** se va face în format A 4, la un rând, cu marginile egale de 20 mm, titlul va fi scris cu Arial 10, conţinutul cu Arial 9; imediat sub titlu, la 1 rând, vor fi trecute funcţia, prenumele şi numele persoanei; pe următorul rând şcoala; la sfârşit se consemnează bibliografia (2-3 lucrări), în următoarea ordine: nume şi prenume autor, titlul lucrării, oraşul, editura, anul. Alineatele din cuprinsul studiului vor fi realizate cu **tab** de 0,6 cm. Pe exteriorul dischetei vor fi nominalizaţi autorii şi numărul de telefon (fix şi/sau mobil);
- **lucrările trebuie să fie corectate şi scrisul să conţină semnele diacritice pentru literele ă, â, î, ş, ţ;**
- **mărimea lucrării**: 1 pagină şi 1/4 – 1 pagină şi 1/2 pentru o lucrare eleborată de 1 persoană, 1 pagină şi 1/2 – 2 pagini pentru o lucrare eleborată de 2, 3 şi mai multe persoane;
- la lucrare se va ataşa un rezumat al acesteia de 4-6 rânduri în limba rămână care va fi ulterior tradus de redacţia revistei în limba engleză;
- se pot publica şi lucrări cu **conţinutul tradus integral în limbile engleză sau franceză**.

ISSN 1584 - 3777

Scanned with OKEN Scanner

STATUTUL METODELOR ACTIVE ÎN CADRUL GENERAL METODOLOGIC

(THE STATUS OF ACTIVE METHODS IN THE GENERAL METHODOLOGICAL FRAME)

prep. univ. drd. Liliana Sacară,
Universitatea din Bacău

Abstract:

The criteria of classification of the didactic methods are varied and different from one pedagogue to another. The explicit syntagm of 'active methods' can be found in more classifications which have common elements and with some authors who deal with them in particular. From these authors, representative for Romanian pedagogy, we mention: V. Ţîrcovnicu, I. Cerghit, I. Bontaş, E. Joiţa, I. Bontaş, L. Gliga in collaboration with J. Spiro and M. E. Dulamă. Apart from this approach, we can also identify an explicit meaning of presentation of these active methods, by integrating them in other criteria of classification, as it can be observed in the case of pedagogues such as Nicola, M. Ionescu and I. Radu, C. Moise.

A. *Abordarea explicită a metodelor active*

Din perspectiva criteriilor generale de clasificare a metodelor, *gradul de participare şi angajare a elevilor la lecţie* constituie elementul determinant pentru stabilirea metodelor active. În funcţie de acest criteriu, metodele didactice sunt clasificate în *metode pasive sau expozitive*, centrate pe memoria reproductivă, pe ascultarea pasivă şi în *metode active*, care suscită activitatea de explorare personală a realităţii. (C. Cucoş, 1996, p. 85)

După clasificările realizate de către pedagogi, se poate distinge categoria metodelor active ca o entitate distinctă. Din analiza lucrărilor care abordează explicit metodele active, pot fi evidenţiate două direcţii de studiu: prezentarea teoretică a metodelor activ-participative, la nivelul căreia pot fi încadraţi pedagogii V. Ţîrcovnicu, I. Cerghit, I. Bontaş, L. Gliga şi J. Spiro şi adaptarea metodelor active la specificul unei discipline de către metodişti, semnificativă în acest sens fiind contribuţia autoarei M. E. Dulamă de a oferi exemple de aplicare a metodelor la disciplina geografie.

V. Ţărcovnicu (1975) stabileşte în cadrul metodelor de asimilare trei categorii principale de metode: *verbale, intuitive, active şi învăţarea prin descoperire*. Principalele metode bazate pe acţiune în concepţia pedagogului sunt următoarele: *exerciţiile, lucrările practice, algoritmizarea, lucrările de laborator şi experimentele efectuate de elevi.*

O contribuţie explicită şi dezvoltată este oferită de autorul I. Cerghit (1976), care evidenţiază următoarele categorii metodologice în funcţie de izvorul principal al cunoaşterii sau învăţării şcolare: *metode de comunicare, metode de explorare organizată a realităţii, metode bazate pe acţiune sau metode practice şi instruirea programată*. Prin abordarea directă şi prin delimitarea subcategoriilor care le reprezintă, metodele active dobândesc un statut cert în cadrul general al metodologiei didactice. Pedagogul identifică două categorii principale ale metodelor active: *metodele bazate pe acţiune reală* (autentică), în cadrul cărora sunt incluse *exerciţiile, studiul de caz, prciectul sau tema de cercetare-acţiune, metoda lucrărilor practice* şi *metodele de simulare* (bazate pe acţiunea fictivă), care cuprind *metoda jocurilor, învăţarea prin dramatizare, învăţarea pe simulatoare.* În acord cu exigenţele actuale, I. Cerghit (1997, p. 71-74) semnalează tendinţa pedagogiei moderne de a reconsidera conceptul de „metode active" şi principiul activizării, tocmai datorită modului de a privi acum mecanismele interne cognitive, de acumulare şi procesare a informaţiilor.

Respectând linia de evoluţie a modului de abordare a metodelor active, identificăm preocupări explicite pentru promovarea lor în contextul educaţional de către autoarea E. Joiţa. Iniţial, în anul 1982 (p. 4-7), conceptul este teoretizat sub denumirea de metode activ-participative, iar, ulterior, în 2002 (p. 139), autoarea subliniază prioritatea metodelor real-active. În cadrul orientării iniţiale, metodele sunt *activ-participative*, în situaţii de angajare a elevilor în desfăşurarea demersului didactic, potrivit solicitărilor formulate de depăşire a audierii pasive. Se constată caracterul inovator în ceea ce priveşte modificarea în abordarea metodelor active, în sensul creării condiţiilor procedurale ca elevii să participe efectiv la învăţare, rezolvare de sarcini, eliminându-se erorile realizate în aplicarea lor, în cazul fiecărei metode activizate. Prin raportare la argumentele oferite de psihologia cognitivă, de modelele cunoaşterii, metodele dobândesc o altă denumire, şi anume, *real-active*, în situaţii de angajare a elevilor în construcţia cunoaşterii, învăţării, prin exersarea şi dezvoltarea priceperilor, abilităţilor, capacităţilor.

Alături de alte categorii distincte, autorul I. Bontaş (1995, p. 140) integrează metodele active sau acţionale, fără a le descrie şi fără a propune criterii de clasificare a acestora. Autorul include în cadrul categoriei metode ca *experimentul, exerciţiul* – prin rezolvări de probleme teoretice sau prin efectuarea de lucrări practice în laborator şi atelier, *conversaţia, instruirea programată.*

L. Gliga şi J. Spiro (2001) se axează numai pe studiul metodelor active, prin valorificarea rezultatelor cadrelor didactice în cadrul seminariilor de formare continuă. Prin sintetizarea ideilor exprimate, au rezultat trei criterii generale de cuprindere şi de clasificare a metodelor active:

a) metode care favorizează înţelegerea conceptelor şi ideilor, valorifică experienţa proprie a elevilor, dezvoltă competenţe de comunicare şi relaţionare, de deliberare pe plan mintal şi vizează formarea unei atitudini active: *discuţia, dezbaterea, jocul de rol* etc.;

b) metode care stimulează gândirea şi creativitatea, îi determină pe elevi să caute şi să dezvolte soluţii pentru diferite probleme, să facă reflecţii critice şi judecăţi de valoare, să compare şi să analizeze situaţii date: *studiul de caz, rezolvarea de probleme, jocul didactic, exerciţiul* etc.;

c) metode prin care elevii sunt învăţaţi să lucreze productiv cu alţii şi să-şi dezvolte abilităţi de colaborare şi ajutor reciproc: *mozaicul, cafeneaua, proiectul în grupuri mici* etc.

Metodele prezentate în ghid nu sunt analizate prin prisma criteriilor enumerate, ci într-o ordine aleatoare, în care regăsim prezentate metode ca *discuţia, jocul de rol, studiul de caz, cubul, problematizarea, reţeaua de discuţie, reţeaua de discuţie urmată de dezbatere, brainstorming-ul, ştiu/vreau să ştiu/am învăţat, mozaicul, organizatorul grafic.* Din analiza celor trei criterii, se poate deduce constatarea unui punct de plecare în clasificarea metodelor active sub aspect pozitiv, dar şi analizarea incompletă a metodelor active sub forma unui aliaj nedeterminat.

O analiză complexă asupra metodelor active este realizată de autoarea M. E. Dulamă (2003), care sintetizează contribuţiile realizate în acest domeniu într-o lucrare personalizată şi cuprinzătoare în ceea ce priveşte prezentarea criteriilor de clasificare. Prin urmare, sunt identificate o multitudine de criterii de clasificare a metodelor active, după cum urmează:

a) *tehnici de evocare a cunoştinţelor şi experienţelor anterioare*: brainstorming-ul; gândiţi-lucraţi în perechi-comunicaţi; gândiţi-lucraţi în perechi-lucraţi în patru; hârtia de un minut; masa rotundă simultană; cercul; cercul interior-exterior; scrierea liberă; graffiti; lanţul ideilor; copacul ideilor;

Scanned with OKEN Scanner

găsește pe cineva care știe/vânătoarea de comori; termenii-cheie în avans; predicție cu termeni dați; categorizarea.

b) *strategii și tehnici de realizare a sensului bazate pe studiu individual și scriere*: strategii de lectură a textelor științifice; interogarea autorului; interogarea reciprocă; ghidul de studiu; SINELG; R.A.F.T.; fișele; fișele de studiu; planul de idei; tezele; schemele logice; conspectul; referatul; rezumatul; recenzia; eseul; eseul cu răspuns restrâns; bibliografia.

c) strategii de realizare a sensului bazate pe discuție: lecturați-rezumați în perechi; rezumați-lucrați în perechi-comunicați; lectura în perechi-rezumatul în perechi; creioanele la mijloc; mâna oarbă; lasă-mi mie ultimul cuvânt; jurnalul dublu; predarea reciprocă; recăutarea; interviul în trei trepte; interviul în grup; triadele; ferăstrăul; mozaic I; mozaic II; provocarea clasei; provocarea simultană a clasei; comerțul cu probleme; schimbul de probleme; amestecarea; recapitularea prin rotație; unul stă, trei circulă; cubul; analizarea și interpretarea imaginilor; discuția de tip panel; discuția de tip „broască-țestoasă"; discuția dirijată; interogarea multiprocesuală.

d) *strategii și tehnici de realizare a sensului și de reflecție bazate pe argumentare și dezbateri*: argumente pe cartonașe; tabelul T; argumente-contraargumente; argumente pentru și argumente contra; susținerea poziției părții adverse; controversa constructivă; controversa academică; linia valorilor; colțurile; rețeaua de discuții; dezbaterea Karl Popper.

e) *strategii și tehnici de realizare a sensului bazate pe investigație și pe rezolvarea situațiilor-problemă*: mai multe capete la un loc; minicazurile; studiul de caz; metoda riscului sau a obstacolelor; accidente ecologice; investigația în grup; investigația comună; cercetarea mea; experimentul; tehnica Phillips 6X6; tehnica 6-3-5; tehnica „percutării"; comunicarea rotativă; sinectica; grupul de aprofundare profesională; partenerul de sprijin; piramida; explorarea interdisciplinară; reportajul; interviul; proiectul.

f) *tehnici de organizare grafică a informațiilor*: tabelul incomplet; tabelul consecințelor; tabelul comparativ; tabelul conceptelor; analiza trăsăturilor semantice; organizatorul grafic comparativ; diagrama Venn; bula dublă; organizator grafic al caracteristicilor; soarele caracteristicilor; organizator grafic cronologic; friza cronologică; organizator grafic al etapelor; stabilirea succesiunii evenimentelor; organizatorul grafic de tip cauză-efect; organizatorul grafic de tip situație-problemă-explicație; expunerea pe tablă; hexagonul; jurnalul grafic; cadranele; analiza SWOT; ciorchinele; harta cu figuri; tehnica blazonului; suporturi metaforice; posterul.

g) *tehnici de reflecție*: cvintetul; exerciții de scriere reflexivă; eseul de cinci minute; eseul de zece minute; eseul cu argumente pro și contra; tehnici de prospectivă; cartoanele colorate; trierea aserțiunilor; sintetizarea; anunțul de mică publicitate; tehnica fotolimbajului; ghicitorile; turul galeriei.

h) *strategii bazate pe jocuri*: jocul de rol; puzzel; pătratele divizate; echipe-jocuri-turniruri; turnirul enunțurilor; turnirul întrebărilor; călătorie misterioasă; locuri celebre; benzi desenate; România geo-economică.

B. Abordarea implicită a metodelor active

Fără a le integra în categoria distinctă a metodelor active, unii pedagogi le abordează într-un mod implicit și indirect, ca urmare a introducerii acestora în alte categorii metodologice. Pentru a exemplifica acest aspect, s-a recurs la prezentarea clasificărilor realizate de pedagogii I. Nicola, C. Moise.

După modul de programare a materiei, pedagogul I. Nicola (2001, p. 384-393) identifică două categorii de metode și procedee: expozitiv-euristice și algoritmice. În cadrul primei grupări, apar o serie de metode active, precum *lucrările experimentale, lucrările practice și aplicative, lucrul în grup* etc., iar în cea de-a doua grupă este inclus *exercițiul*.

Pedagogul C. Moise (1996, p. 109) recurge doar la criteriul istoric de clasificare a metodelor de predare-asimilare, în cadrul căreia *exercițiul* este o metodă tradițională, iar *studiul de caz și metodele de simulare* sunt metode moderne.

Concluzie

Prezentarea metodelor active din perspectiva celor două abordări a fost realizată pentru a reflecta în mod analitic asupra locului pe care ele îl ocupă în ansamblul general metodologic. În urma acestui exercițiu de identificare sau de regăsire a metodelor active, se poate concluziona că ele sunt ușor de recunoscut la nivel teoretic. Aspectul real și important îl constituie însă demersul de preluare și de amplasare de către cadrele didactice a metodelor active pentru a le da viață în spațiul didactic.

Bibliografie:

1. Bontaș, I. – *Pedagogie*, București, Editura „All", 1995;
2. Cerghit, I. – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976;
3. Cerghit, I. – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
4. Cucoș, C. – *Pedagogie*, Iași, Editura „Polirom", 1996;
5. Dulamă, M. E. – *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Cluj-Napoca, Editura „Clusium", 2002;
6. Gliga, Lucia; Spiro, Jody (coord.) – *Învățarea activă, ghid pentru formatori și cadre didactice*, București, Ministerul Educației și Cercetării, 2001;
7. Joița, E. – Locul și rolul metodelor activ-participative în învățământul actual, în *Revista de pedagogie*, Nr. 10, 1982;
8. Joița, E. – *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași, Editura „Polirom", 2002;
9. Moise, C. – *Concepte didactice fundamentale*, Iași, Editura „ANKAROM", 1996;
10. Nicola, I. – *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura „Aramis", 2001;
11. Țârcovnicu, V. – *Pedagogie generală*, Timișoara, Editura „Facla", 1975.

EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE

(THE EFFICIENCY OF LEARNING THROUGH CO-OPERATION)

înv. Adriana Macovei,
Școala Specială Pașcani, jud. Iași

Abstract:

Learning through co-operation is a means of realization of an efficient learning, relying on critical judgement, capable to helping the student easily integrate in the society. It is a method which makes the students get involved in the instructive-educative process, teaching them, at the same time, how to interact and improve their abilities of working in teams. In the context of special education, learning through co-operation constitutes an important resource in planning educative activities, facilitates mutual recognition among the students, mutual understanding and acceptance, as well as the integration of the children with special needs in the group of the class.

Scanned with OKEN Scanner

Tendințe actuale ale educației

Eforturile învățământului românesc de angajare într-un proces de restructurări profunde, menit să schimbe grila de valori a educației în acord cu procesul de democratizare a întregii societăți, precum și studiul particularităților de dezvoltare a persoanelor cu cerințe educative speciale în scopul identificării de noi strategii educaționale – mai bine adaptate trebuințelor lor și deci mai eficiente – au devenit una dintre dominantele cercetării psihopedagogiei speciale.

Tendințele actuale ale educației plasează elevul în centrul activității de învățare, antrenându-l să devină participant activ la propria sa formare.

Experiența și cercetările în educație au arătat că, în anumite condiții, învățarea poate fi mai eficientă într-un cadru de cooperare între elevi, decât prin studiu individual sau relația învățător-elev.

Învățarea prin cooperare – cale de realizare a unei învățări eficiente

Învățarea prin cooperare se bazează pe gândirea critică, capabilă să-l ajute pe elev să se integreze în societate.

Este o metodă care îi atrage pe elevi să se implice cu plăcere în procesul instructiv-educativ, învățându-i, în același timp, să relaționeze și să-și dezvolte abilitățile de a lucra în echipă.

În contextul educației speciale, învățarea prin cooperare constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative, facilitând astfel: comunicarea, socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; se favorizează în acest mod cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu cerințe speciale în colectivul clasei.

Aceste metode, pe lângă eficiența lor în activitatea didactică, dezvoltă o serie de aptitudini și capacități referitoare la spiritul de toleranță, ascultarea activă, luarea deciziei, autonomia personală, responsabilitatea și participarea socială, formarea opiniilor și înțelegerea corectă a realității.

Aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a evidențiat o serie de rezultate:
- creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare;
- încrederea în sine bazată pe acceptarea de sine;
- competențe sociale sporite;
- atitudine pozitivă față de personalul didactic, disciplinele de studiu și conținutul acestora;
- relațiile mai bune, mai tolerante cu colegii;
- capacități sporite de a percepe o situație, un eveniment sau o serie de obiecte și fenomene și din perspectiva celuilalt;
- confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort.

Învățarea prin cooperare presupune: stabilirea grupelor, formularea sarcinilor concrete de învățare și prezentarea lor, precizarea timpului de lucru, precizarea modului cum se face evaluarea, observarea și eventual, dirijarea activității echipelor.

O condiție a eficienței promovării în practică a acestei metode este alegerea sarcinii de lucru care trebuie să fie: bine definită, echivalentă și nu diferențiată, plurivalentă pentru a permite fiecărui partener să contribuie la realizarea ei, suficient de completă, pentru ca grupul să poată dovedi o cunoaștere mai mare în raport cu indivizii izolați.

În învățarea prin cooperare, rolul învățătorului este fundamental în stabilirea obiectivelor, a sarcinilor de lucru, în cunoașterea nivelului de cunoștințe ale elevilor, în îndrumare, în finalizare. Deci, un rol de dirijare, nu de simplu transmițător, realizând de fapt, pe fondul unui obiectiv, mai multe aspecte formative și educative.

Și rolul elevilor se schimbă, ei sunt încurajați să-și folosească propriile cunoștințe, să cunoască opiniile partenerilor săi, să participe deschis la activitate, devenind spontani și siguri pe sine.

Eficiența acestor metode este justificată prin următoarele argumente:
- diversitatea – elevii sunt liberi să facă speculații, apare diversitatea de opinii și idei, este încurajată libera exprimare a ideilor;
- permisiunea – elevii trebuie încurajați să fie spontani, să li se permită exprimarea liberă a ceea ce gândesc despre o anumită temă;
- respectul – elevii sunt ajutați să înțeleagă că opiniile lor sunt apreciate și respectate de colegi și fiecare este dator să respecte opinia celuilalt;
- valoarea – când elevii își dau seama că opinia are valoare se implică mai activ în activitatea de învățare;
- ascultarea activă – elevii se ascultă unii pe alții și renunță la exprimarea unor judecăți pripite sau la impunerea propriului punct de vedere;

încrederea – elevii conștientizează propria lor valoare și devin mai încrezători în propriile forțe.

Strategii aplicabile în cadrul învățării prin cooperare

Realizarea obiectivelor de ordin formativ și informativ în cazul învățării prin cooperare se realizează prin utilizarea unor strategii adecvate și eficiente.

Dintre acestea amintim: „brainstorming-ul", „știu, vreau să știu, am învățat", „ciorchinele", „lanțul de idei", „cvintetul", „rețeaua personajului", „masa rotundă", „bulgărele de zăpadă" și altele.

„Brainstorming-ul" – se poate practica individual sau în perechi; elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le știu despre un anumit subiect.

„Știu, vreau să știu, am învățat" – oferă elevilor posibilitatea de a enumera cunoștințele despre tema propusă, de a-și formula întrebări despre ce i-ar mai interesa să afle, dar și de a răspunde la aceste întrebări, sistematizându-și totodată cunoștințele acumulate.

„Ciorchinele" – încurajează elevii să gândească liber și deschis. Învățătorul notează un cuvânt care rezumă tema ce urmează a fi dezbătută, la mijlocul tablei, al hârtiei sau fișei de lucru a elevilor. Cu ajutorul elevilor sunt stabilite câteva probleme legate de tema care urmează a fi dezbătută. Clasa este împărțită în grupe, fiecărei grupe fiindu-i repartizată, ca sarcină de lucru, câte o problemă la care trebuie să noteze toate ideile ce le vin în minte în legătură cu aceasta. Conexiunea între idei și problema dezbătută reprezentată prin sintagma din centrul foii se face prin linii. După rezolvarea sarcinii de lucru, fiecare grupă își prezintă ideile, iar ceilalți își completează schema.

„Lanțul de idei" – este o tehnică orală, în cadrul căreia fiecare elev, la solicitare, în ordinea locurilor din clasă, enunță pe rând câte o idee despre subiectul propus.

„Cvintetul" – constă în sintetizarea conținutului de idei al unui text printr-o poezie cu cinci versuri, pentru a evidenția reflexia elevului asupra subiectului abordat. Primul vers este titlul, un substantiv, al doilea conține două adjective care descriu subiectul, al treilea – trei verbe, de obicei la gerunziu, al patrulea este o construcție de patru cuvinte (sentimente personale), pentru ca ultimul vers să exprime esența subiectului printr-un cuvânt.

„Rețeaua personajului" – este folosită în caracterizarea personajelor prin evidențierea trăsăturilor fizice și morale ale acestora.

„Masa rotundă" – presupune trecerea din mână în mână a unei coli de hârtie și a unui creion în cadrul grupului. De exemplu, un elev din grup notează o idee pe hârtie și o dă vecinului său din stânga. Acesta scrie și el o idee și transmite hârtia și creionul următorului elev. Metoda are și o variantă în care fiecare membru al grupului deține un creion de culoare diferită și se transmite doar coala de hârtie. Această ultimă variantă are avantajul că obligă fiecare elev din grup să contribuie în mod egal la exprimarea ideilor și permite

Scanned with OKEN Scanner

învățătorului identificarea mai ușoară a elevilor care alcătuiesc grupul.

Concluzii

Pentru realizarea unei învățări cu adevărat eficiente, noile strategii trebuie adaptate creator și integrate în metodele tradiționale utilizate.

În felul acesta, școala va răspunde cerințelor societății de a forma oameni care, prin cunoștințele și abilitățile dobândite, printr-o învățare bazată pe gândirea critică, se vor integra rapid în societate, vor fi în măsură să rezolve relativ ușor și cu promptitudine diversele probleme cu care se vor confrunta, vor face față oricăror încercări și provocări.

Bibliografie:

1. Gherguț, Alois – *Sinteze de psihopedagogie specială*, Iași, Editura „Polirom", 2005;
2. *** – Revista *Tribuna învățământului*, Nr. 824, 21-27 noiembrie 2005.

APLICAREA METODELOR ACTIV-CREATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

(APPLYING ACTIVE-CREATIVE METHODS IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Georgeta-Irina Țarlungă,
Școala cu Clasele I-VIII „George Bacovia", Bacău

Abstract:

From the entirety of active-creative methods used in primary school we enumerate: the method of the "dials", the methods "I know/ I want to know/ I have learnt", the mosaic, the discussion, the cube, the problematization, the case study, etc. Why is the use of these methods important? Mainly because work is organised in pairs, teams, groups, an important emphasis being laid on communication and interrelating with the others. The students help one another, they learn how to respect one another, to listen to one another, not to laugh at the others' mistakes, to criticise the idea not the person, to encourage their mates to take part to the discussion etc.

De ce este importantă utilizarea metodelor activ-creative?

În primul rând se lucrează în perechi, în echipe, pe grupe, punându-se accent astfel pe comunicare, pe interrelaționare. Elevii se ajută între ei, sunt învățați să se respecte, să se asculte, să nu râdă de prostiile altora, să critice ideea, nu persoana, să încurajeze colegii să participe la discuții ș.a.

Dintre metodele activ-creative utilizate în învățământul primar enumerăm: metoda „cadranelor"; metoda „știu / vreau să știu / am învățat", mozaicul, discuția, cubul, problematizarea, studiul de caz.

Scurtă prezentare a unor metode activ-creative

În continuare am să prezint, pe scurt, aceste metode precizând: definiția, tehnica, etapele tehnicii, disciplinele la care se aplică, în ce etapă a lecției, modul de desfășurare a metodei, importanța utilizării.

1. *Cadranele* sunt un organizator grafic al informațiilor dintr-un text, pe baza a patru criterii, câte unul pentru fiecare cadran.

Prezintă trei etape:

- comunicarea sarcinii de lucru;
- stabilirea modului de activitate: individuală, în perechi, pe grupe;
- evaluarea muncii în echipe.

Metoda „cadranelor" e utilizată îndeosebi la disciplinele umaniste precum limba și literatura română, educație civică ș.a., în cadrul conexiunii inverse, evaluării, retenției.

Cum se desfășoară? La început se stabilește modul de activitate (individual, pe grupe, în perechi). Se trasează două axe perpendiculare (una verticală și una orizontală pe cele două axe ale foii), de unde reies patru cadrane.

Se stabilește durata sarcinii de lucru, se propune câte un criteriu pentru fiecare cadran obținut, se citește textul, se formulează un răspuns în forma cât mai simplă pentru fiecare cadran, apoi se evaluează rezultatele care sunt prezentate de liderii delegați.

Această metodă sintetizează un volum mare de informații într-un timp scurt. Ideile sunt scrise pe tablă pentru a fi un reper de comparație cu al celorlalți elevi și, totodată, confirmă garanția corectitudinii.

De exemplu, la textul „Domnu' Trandafir", de Mihail Sadoveanu, elevii clasei a IV-a s-au împărțit în patru grupe, fiecarei grupe corespunzându-i câte un cadran după criteriul stabilit astfel:

1. ideile textului;
2. sentimentele;
3. mesajul textului;
4. legătura cu experiența.

Cadranele se numerotează în ordinea acelor de ceasornic.

2. *Metoda „Știu/ Vreau să știu/ Am învățat"* se bazează pe experiența de cunoaștere anterioară a elevului de care se vor lega noi informații ce trebuie învățate.

Cum se desfășoară?

Se va construi un tabel care se va împărți în trei coloane denumite *știu, vreau să știu, am învățat*, în funcție de care se vor înșirui cunoștințele anterioare ale elevilor în legătură cu tema propusă. De exemplu, la Istorie – clasa a IV-a, în cadrul temei: „Strămoșii noștri", la rubrica „Știu" elevii vor consemna ceea ce cunosc din textele din anii trecuți parcurse la disciplina Limba și literatura română: ocupațiile, obiceiurile, tradițiile etc.

La rubrica „Vreau să știu", elevii vor enumera ceea ce vor să cunoască: războaiele purtate dintre cele două popoare, motivul începerii lor, desfășurarea, urmările etc. În cea de-a treia rubrică, „Am învățat", elevii vor primi răspunsurile de la întrebările anterioare, întrebări care vor fi dirijate de învățătoare sub forma unei scheme a lecției. Metoda aceasta se poate aplica pe tot parcursul lecției și, în special, la disciplinele; limba română, istorie, științe, educație civică ș.a.

3. *Metoda „Mozaicul"* e o metodă de învățare prin colaborare și se bazează pe împărțirea grupului mare de elevi în mai multe grupe sau subgrupe de lucru.

Se desfășoară pe mai multe etape, astfel:

- În prima etapă se formează grupe eterogene de câte patru elevi, iar fiecare membru va primi câte un număr de la unu la patru; se anunță titlul lecției și sarcinile de învățare și se împarte lecția în patru unități de cunoaștere, repartizându-se câte o unitate fiecărui membru al grupei.
- În a doua etapă se formează grupele de „experți", se aleg materialele și strategiile pentru rezolvarea sarcinilor de învățare.
- Etapa a III-a presupune revenirea „experților" la grupa inițială, care vor prezenta apoi conținutul studiat.

Se prezintă tema în unitatea ei logică.

Spre exemplu, dacă recapitulăm Munții Carpați, putem proceda după cum urmează.

Membrii primei grupe vor primi următoarele sarcini: primul membru va vorbi despre așezare, al doilea va grupa Munții

Scanned with OKEN Scanner

Carpați în cele trei ramuri, al treilea va avea de redat formarea munților, iar al patrulea va enumera bogățiile lor.

În grupa a doua, cei patru membrii vor primi câte o hartă a României şi vor avea următoarele sarcini:

1. Colorează pe hartă principalele forme de relief, respectând culorile convenționale şi scrie denumirea formelor de relief colorate.
2. Trasează pe hartă cu culoarea maro limitele celor trei grupe ale Munților Carpați şi cu culoarea albastră cursul râurilor care delimitează cele trei grupe, scriind şi denumirea lor.
3. Colorează cu nuanțe diferite de maro suprafața ocupată de cele trei grupe de munți, scriind numele fiecărei grupe.
4. Colorează cu o culoare corespunzătoare fiecărei trepte de relief, treapta de relief cu care se învecinează şi scrie denumirea ei.

Membrii din cea de-a treia grupă vor scrie şi vor completa câte un item dintr-o fişă de evaluare:

1. Încercuieşte răspunsurile corespunzătoare:

- Relieful României este:

a) variat; b) dispus în trepte; c) sub formă de arc.

- Relieful României cuprinde:

a) munți; b) dealuri şi podişuri; c) câmpii; d) toate formele de relief.

- Munții Carpați sunt formați din:

a) 3 grupe; b) 2 grupe; c) 4 grupe.

2. Realizează corespondența între grupele de munți din care sunt alcătuiți Munții Carpați şi limitele acestora:

	Dunăre;
Carpații Orientali	Hotarul de Nord;
Carpații Meridionali	Valea Prahovei;
Carpații Occidentali	Timiş, Cerna, Bistra;
	Barcău.

3. Completează enunțurile cu cuvintele adecvate:

Munții Carpați s-au format prin ..... şi prin ..... . Aceste fenomene s-au petrecut cu milioane de ani în urmă şi au durat ..... timp. Ei se leagă cu ..... .

4. Bifează variantele corecte:

Munții Carpați s-au format prin:

a) încrețirea scoarței; b) erupții ale unor vulcani; c) încrețirea scoarței şi înălțarea scoarței Pământului, prin erupții ale unor vulcani.

Munții Carpați se împart în:

a) Carpații Răsăriteni şi Carpații de Apus ; b) Carpații Orientali şi Carpații Meridionali ; c) Carpații Orientali, Carpații Meridionali şi Carpații Occidentali .

Bibliografie:

1. Teodorescu, Ileana-Sorinela (coord.) – *Lecția de geografie*, Bacău, Editura „Corgal-Press", 2004;
2. *** – *Revista „Interferențe didactice"*, Nr. 1/2005, Bacău, Editura „Corgal-Press", 2005.

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVE INTERDISCIPLINARE FOLOSIND METODA PROIECTELOR TEMATICE

(PLANNING DIDACTIC ACTIVITIES FROM INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES USING THE METHOD OF THEMATIC PROJECTS)

educ. Rodica Otea, educ. Ioana Ursan,
Grădinița cu Program Normal „Țăndărică", Suceava

Abstract:

Pre-school education system is in a permanent attempt of making structural changes. Imperative requirements make from interdisciplinarity an efficient way of integrating knowledge, and of improving the educational performance. Interdisciplinary study contributes to avoiding parallelism, overburdening, to treating rigorously scientific all phenomena and to forming a unitary, static and compartmented system of knowledge. This system has to be comprised in the general flux of acquiring any type of knowledge.

Modernizarea procesului de învățământ în țara noastră presupune transformări esențiale atât în optica gândirii pedagogice, cât şi în tehnologia didactică, înțeleasă prin abordarea actului didactic după scopuri şi obiecte riguros elaborate, după conținuturi şi strategii adecvate şi evaluări care să vizeze eficiența sistemului de învățământ.

Un asemenea proces trebuie să aibă în vedere formarea şi dezvoltarea trăsăturilor esențiale ale personalității, capabile de a manifesta o gândire interdisciplinară în conceperea sistemului de învățământ. Abordarea sistematică a procesului de învățământ impune delimitarea principiilor pedagogice, ale proiectării, structurii de organizare şi realizare a actului didactic.

Fiecare disciplină trebuie privită şi tratată interdisciplinar ca factor de progres. Asimilate izolat şi fără conştientizarea relațiilor dintre ele nu pot fi transferate în noi contexte; gândirea nu cunoaşte nici un progres, ci rămâne la stadiul reproductiv.

Avantajele fundamentae ale interdisciplinarității sunt:

- favorizarea de transferuri şi, prin urmare, rezolvarea de noi probleme;
- obținerea unor vederi generale asupra cunoaşterii;
- reducerea tentației dogmatismului.

Învățământul preşcolar se înscrie în încercarea de a face schimbări structurale. Cerințe imperioase fac din interdisciplinaritate o modalitate eficientă de a integrare a cunoştințelor, de creştere a randamentului şcolar. S-a înțeles că nu este suficientă simpla alăturare sau asamblare a cunoştințelor, ci combinarea lor în stucturi noi prin unitate, intergritate şi abordare sistematică.

Studiul interdisciplinar contribuie la evitarea paralelismului, supraîncărcării, la tratarea ştiințifică riguroasă a fenomenelor şi la formarea unui sistem unitar de cunoştințe, static şi compartimentat. El trebuie să fie cuprins în fluxul general al cunoaşterii.

Noul curriculum permite abordarea în viziunea interdisciplinară a conținuturilor tuturor categoriilor de activități, desfăşurate în grădiniță (activități comune, jocuri şi activități recuperatorii), prin aplicarea metodei proiectelor tematice. Aceasta nu este altceva decât o planificare pe o idee, în jurul căreia se structurează întreaga activitate cu copiii pe o perioada de timp (1-3 săptămâni). Este foarte bine ca subiectul să fie ales dintr-un domeniu apropiat de mediul în care se dezvoltă copiii (ex. Natura, Tradiții populare, Mediul social şi familial) şi pentru care ei manifestă un interes deosebit. De asemenea se ține cont şi de nivelul de dezvoltare, de particularitățile de vârstă şi individuale ale copiilor din grupă.

A aborda interdisciplinar conținuturile, înseamnă a realiza obiectivele propuse prin sarcini care să nu se repete şi care să nu devină plictisitoare pentru copii.

În continuare, spre exemplificare vom prezenta câteva teme şi activități desfăşurate pe parcursul derulării proiectului tematic „Cartea", la grupa mare, proiect în cadrul căruia am căutat ca preşcolarii să găsească răspunsuri la întrebări cum

Scanned with OKEN Scanner

ar fi:

- Din ce este făcută hârtia?
- S-a scris întotdeauna pe hârtie?
- Cine scriu cărțile și de ce?
- Cine ne învață pe noi să citim?
- Cine îți recomandă cărțile: școala, familia sau prietenii?
- Cum prelungim viața cărților?

Și pentru a le stârni interesul pentru activitățile de investigare a mediului înconjurător, am planificat activități după cum urmează:

Etapa I:

Biblioteca: a) citirea de imagini „Familia mea";
b) activitate de citit-scris „Scrie sau denumește";
Artă: a) desen: „Cartea îndrăgostită";
b) pictură: Imagini din cărți cu povești;
Joc de rol: a) de-a librăria;
b) de-a biblioteca;
Știință: Știați că întâlnirea cu un porfesor de română ne învață multe despre cărți?;
Construcții: a) AR-CO – „Biblioteca";
b) betișoare „Cartea";

Activități comune:

- Cunoașterea mediului: Lecție-vizită la biblioteca cartierului, librării și tipografie;
- Educație muzicală: cântec „Cărticica mea", Jocuri din folclorul copiilor „Carte nouă, lună nouă";
- Educarea limajului: Memorizare „Cartea", de Contantin Dragomir;
- Activitate matematică: Joc didactic „A câta foaie lipsește din carte?";
- Educație pentru societate: desen „Cartea îndrăgită";
- Educație fizică: Escladare – „Așezăm cărțile în bibliotecă";
- Activitate practică: Lucrare colectivă – „Albumul cu povești".

Pe lângă disciplinle școlare care contribuie la însușirea temeinică a unor cunoștințe, priceperi despre mediul înconjurător, un rol deosebit de important în aceste sens îl au activitățile extrașcolare (excursii, vizite la muzee, în parcuri). Se cunoaște faptul că elevii din mediul rural dispun de un fond mult mai bogat de reprezentări și cunoștințe despre natură. În schimb copiii de la orașe dețin o informație mai amplă în diferite domenii legate de ambianța urbană. Deși ar părea că sunt mai dezavantajați copiii din mediul urban, care au un contact mai restrâns cu natura, în sprijijul acestora (ca și a celor din mediul rural) vin excursiile și activitățile educative desfășurate în timpul liber.

Excursiile sunt cele mai educative deoarece ele presupun urmărirea unor obiective stabilite de educatoare, iar observarea unui obiect, fenomen, peisaj, se realizează în mod conștient, dirijat, având ca scop final îmbogățirea bagajului informațional.

Demersul interdisciplinar abordat în învățământul preșcolar constituie o manieră nouă de lucru, o soluție și o perspectivă.

Aceasta se impune cu atât mai mult cu cât noile schimbări ale societății, noile direcții ale învățământului românesc o cer, iar dezvoltarea intelectuală a copiilor de vârstă preșcolară permite un învățământ interdisciplinar.

Concluzii

Desfășurând asemenea activități am ajuns la concluzia că pentru actul didactic, avantajele organizării interdisciplinare a conținuturilor sunt remarcabile. Un proiect, care are o structură temporală, ajută educatoarea să-și organizeze progresiv activitățile, să le transforme în activități plăcute, înlăturând monotonia, rigiditatea.

Copiii au posibilitatea de a aplica o varietate de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pe lângă cele de bază date de curriculum, de a-și satisface curiozitatea, nevoia de acțiune și de a găsi soluții, toate contribuind la dezvoltarea armonioasă a lor.

Bibliografie:

1. Cucoș, Constatin; Cezar Bîrzea – *Psihopedagogie*, Iași, Editura „Polirom", 1998;
2. Dima, Silvia – Revista *Învățământului Preșcolar*, București, Nr. 3-4, 1996;
3. Nicola, Ioan – *Tratate de pedagogie școlară*, București, Editura „Aramis Print", 2001.

JOCUL DIDACTIC ȘI BUCURIA DE A ÎNVĂȚA – MIJLOC DE CUNOAȘTERE A PERSONALITĂȚII COPILULUI

(THE DIDACTIC GAME AND THE JOY TO LEARN – A MEANS OF KNOWING CHILDREN)

înv. Maria Olaru,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamț

Abstract:

The organic integration of the didactic game in the educative activity of young pupils is meant to contribute to the realization of important objectives in the development of the child. The young pupil must feel that he is accepted as he/ she is, that the encountering with him/ her is waited for, that he/ she comes to school to perform an activity which requires his effort in co-operating with the other children, with the teacher, in a safe, joyful environment.

Integrarea organică a jocului didactic în activitatea de învățare a școlarilor mici este de natură să contribuie la realizarea unor importante obiective ale formării personalității copilului. Școlarul mic trebuie să simtă că este acceptat așa cum este, că se dorește o întâlnire cu el, că vine la școală să desfășoare o activitate care-i solicită efort în cooperare cu ceilalți copii, cu educatorul, într-o atmosferă de securitate, de bucurie, nu numai de reproducere a ceea ce a învățat în competiție cu ceilalți.

Întotdeauna învățarea prin efort personal și în grup, prin manifestarea independenței în acțiune, gândire și exprimare însoțită de bucurie și satisfacție va fi temeinică și va genera noi interese de cunoaștere. Prin folosirea jocului se poate instaura un climat favorabil conlucrării fructuoase între copii, realizându-se o tonalitate afectivă, pozitivă, de înțelegere și exigență în respectarea regulilor, stimulându-se dorința copiilor de a-și aduce contribuția proprie. În joc se poate sugera copiilor să încerce să exploreze mai multe alternative, în sensul clarificării unor direcții de acțiune sau pentru a se selecta cele mai favorabile soluții.

Prin intermediul jocului didactic se pot asimila noi informații, se pot verifica și consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi, se pot educa trăsături ale personalității creatoare, se pot asimila modele de relații interpersonale, se pot forma atitudini și convingeri etc.

Copiii pot învăța să utilizeze bine informațiile, timpul, spațiul și materialele puse la dispoziție, dezvoltîndu-se spiritul de observație, spiritul critic și autocritic. Manifestând creativitate, am încercat să determin libertatea elevilor mei, să realizez echilibrul între preocupările pentru formarea gândirii logice, raționale și flexibile, creatoare, depășind înțelegerea îngustă, eronată.

Scanned with OKEN Scanner

Aplicând la clasă cu pricepere jocul didactic, am încercat să valorific o parte din bogatele resurse formativ-educative ale acestuia în angajarea personalității copilului de a desfășura o activitate care solicită efort susținut, dar într-o atmosferă de bunăvoie, de cooperare, de înțelegere. Numai când între joc și învățătură se întind punți de legătură, efortul devine mai ușor și susținut, mai eficient.

Din experiență, am constatat că trezirea interesului față de lecție și nota de vioiciune pot fi realizate prin folosirea cu succes a jocurilor didactice. Trecerea de la joc la învățătură provoacă adânci transformări intelectuale, afective și voliționale. Învățătura obligă pe copii la efort, la desfășurarea unei activități într-o anumită durată de timp, impune cerințe de calitate, exigențe crescânde.

Intelectul copilului se caracterizează printr-o deosebită receptivitate. Copilul poate reține cu multă ușurință o serie de date, numere etc. Învățătorul trebuie să dirijeze procesul memorării, să urmărească procesul de trecere de la o memorie predominant mecanică, la una logic-intenționată.

Jocul didactic reprezintă o metodă didactică de stimulare și dezvoltare a motivației superioare din partea elevului. Acesta din urmă manifestă un interes deosebit și nemijlocit față de sarcinile care le are de îndeplinit. Recunoscut pentru deosebita contribuție adusă la instruirea și educarea elevilor, jocul didactic reprezintă o modalitate de învățare activă pentru că răspunde particularităților de vârstă ale școlarului mic și pentru elementul distractiv pe care-l conține, stimulând interesul și curiozitatea epistemică a școlarului.

Jocul copilului oferă prilejul dezvăluirii funcțiilor psihice în toată bogăția lor, funcții care se construiesc prin integrarea progresivă a operațiilor în acțiunile tot mai complexe. Jocul este o școală deschisă și cu un program tot așa de bogat, precum este viața.

În joc, copiii își modelează activ achizițiile în stăpânirea unor scheme de acțiune și raportare, își însușesc nu numai reguli, ci și motivele care le susțin. Deci modelarea morală tinde să se împlinească la nivelul corespunzător vârstei. Pe măsura aplicării și complicării jocurilor intervin și motive indirecte, interdicții, supuneri la reguli. Acest lucru marchează tranziția de la jocul pur la alte activități complexe cum sunt învățătura și munca.

Înăuntrul jocului se pregătesc condițiile pentru învățătura recreativă și pentru conduita efortului. Cu alte cuvinte, jocul poartă în sine germenii propriei depășiri și angajări pe alte planuri de acțiune. Filonul conduitei ludice se prelungește mult dincolo de limitele copilăriei. Nu este însă același joc; capacitatea de transpoziție nu se va menține și dezvolta decât la unele persoane, conduita ludică a adultului incluzându-se în contextul disponibilităților sale creatoare.

Ceea ce caracterizează jocul didactic este faptul că el îmbină într-un tot unitar și armonios, atât sarcini și funcții specifice jocului, cât și sarcini și funcții specifice învățământului.

Deci, jocul didactic are drept scop, pe de o parte instruirea copiilor într-un anumit domeniu al cunoașterii, iar pe de altă parte, sporirea interesului pentru activitatea respectivă, prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului, care facilitează atingerea scopului formativ-educativ urmărit și, împreună cu celelalte activități obligatorii, exercită o puternică influență formativ-educativă asupra copilului.

Formele de manifestare și funcțiile sale diferă de la o perioadă de vârstă la alta. Dacă în perioada copilăriei el îndeplinește mai multe funcții cognitive sau formativ-educative, mai târziu funcțiile sale devin de recreere și reconfortare fizică și psihică.

Din funcțiile secundare ale jocului se pot aminti:
- rol de divertisment, înlăturând plictiseala pricinuită de lipsa de activitate;
- rol odihnitor, constituind o eliberare din constrângerea muncii;
- rol social, funcție conform căreia jocul ar exercita la copii tendințele sociale, dar fără putința de a le menține;
- rol de transmitere a ideilor, obiceiurilor de la o generație la alta.

În concepția lui J. Piaget, jocul are și funcția de adaptare. Când jocul este utilizat în procesul de învățământ el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului la lecții, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul acestora.

Din punct de vedere psihologic, el răspunde unor trebuințe firești de activitate, de dobândire a experienței de afirmare prin performanțe a conduitei. Prin joc copilul aspiră la conduita de adult. Jocul socializează, umanizează, are o însemnătate decisivă pentru istoria psihologică a individului. Jocul este o „instituție a poporului de copii", spunea sugestiv J. Chateau.

Jocul este un agent al transmiterii experienței și al socializării. Funcția de socializare și sociabilizare se explică prin tendința mereu accentuată a copiilor de a se acomoda cu ceilalți, dar și de a stabili relații cu cei din jur. De asemenea jocul are și o funcție de descărcare energetică și rezolvare a conflictelor afective.Este cel care angajează numeroase resurse cognitive, afective, voliționale și de aceea este considerat unica sursă de exercitare a celor mai puternice și importante influențe formative.

Prin el se realizează următoarele sarcini formative ale procesului de învățământ:
- antrenează operațiile gândirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea);
- dezvoltă spiritul de inițiativă și independența în muncă precum și spiritul de echipă;
- dezvoltă spiritul imaginativ-creator, de observație, atenția, disciplina, spiritul de ordine;
- formează deprinderi de lucru corect și rapid;
- asigură însușirea rapidă, temeinică, accesibilă și plăcută a unor cunoștințe pentru această vârstă;
- dezvoltă fantezia și, odată cu ea, spontaneitatea, pregătind premizele gândirii divergente;
- dezvoltă funcțiile perceptive, memoria vizuală;
- favorizează apariția unor atitudini presociale, facilitează transferul unei stări conflictuale intersubiective;
- armonizează resursele învățătorului cu cele ale elevului și ale ordinatorului.

Concluzii

Jocul didactic reprezintă și un important mijloc educativ, calea cea mai importantă de introducere a copilului în cunoașterea din ce în ce mai complexă și mai completă a realității. El solicită toate funcțiile psihice ale copilului, percepțiile, reprezentările, gândirea, imaginația, memoria. Deosebit de puternice sunt valențele afective. În joc copilul învață să trăiască profund o atitudine pozitivă față de tot ce este bun și frumos.

Prin efectele sale catharsice, jocul are un rol însemnat terapeutic. El realizează devierea stresului și a încordării, alternarea, compensarea lor prin canalizarea energiei spre activități tonice atractive.

Să nu uităm că la copii totul este joc. A ne întreba de ce se joacă copilul, înseamnă a ne întreba de ce este copilul copil. Copilăria servește pentru joc și imitație.

„Copilul care nu știe să se joace va fi un adult care nu știe să gândească." (Chateau)

Bibliografie:

1. Bogdan, T.; Stănculescu, I. – *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973;
2. *** – *Jocul și valențele lui multiple*, în Revista de Pedagogie, 10/1990.

Scanned with OKEN Scanner

RELAȚIA JOC-ÎNVĂȚARE LA ȘCOLARUL MIC

(THE RELATION GAME-LEARNING AT THE YOUNG PUPIL)

inst. Mirela Nițescu,
Colegiul Național „Constantin Cantacuzino", Târgoviște

Abstract:

The didactic game organised according to the requirements of contemporary education represents an active and efficacious manner of training and educating the students in primary school. Having apparently an entertaining aspect, this type of activity is an appropriate method which meets the demands regarding the objectives of the process of education. The main function of this type of activity is to allow the individual to freely manifest his/ her personality, and to follow the trail of his/ her major interests.

Motto: „Pentru copil, jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze." (Eduard Claparède, Psihologia copilului)

Despre joc

Jocul este o formă de activitate umană prezentă pe tot parcursul vieții în forme care se modifică odată cu vârsta; a fost și este strâns legat de mirifica lume a copilăriei. Trebuința de a se juca, de a fi mereu în mișcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața, pentru a-l face pe copil să depășească dificultățile școlii. Jocul didactic, organizat în lumina cerințelor învățării, reprezintă un mijloc activ și eficace de instruire și de educare a școlarului mic. Cu un aparent aspect de divertisment, acest tip de activitate este o modalitate aptă să răspundă unor importante obiective ale procesului instructiv-educativ.

„Jocul este o asimilare a realului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiplele trebuințe ale eului. Iată de ce toate metodele active de educare a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului." (*Jean Piaget, Psihologie și pedagogie*)

Jocul didactic – funcții, reguli, scop și metodologie

Jocul oferă copiilor o multitudine de impresii care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume și viață, măresc capacitatea de înțelegere a situațiilor complexe, favorizează dotarea forțelor fizice și spirituale, creează capacități de concentrare, de supunere la reguli, stimulează dorința de a reuși, ingeniozitatea în rezolvarea diverselor probleme. Prin jocul didactic, elevii își angajează întregul potențial psihic, își dezvoltă spiritul de cooperare și de echipă, sunt determinați să participe activ la procesul de învățare ca protagoniști, nu ca spectatori. Deși jocul are un scop de care jucătorul nu este conștient, are totuși o semnificație care depășește simpla acțiune de joacă.

Funcția principală a acestui gen de activitate este de a permite individului *să-și manifeste personalitatea*, să urmeze, pentru moment, linia interesului său major. În afară de aceasta, *jocul reprezintă*:

- agent de transmitere a ideilor, a obiceiurilor și tradițiilor de la o generație la alta;
- agent de manifestare socială și de socializare a individului;
- mijloc de divertisment, element de relaxare.

În procesul didactic, se pot evidenția unele *particularități ale jocului*:

- activitatea cerută prin joc nu îi apare participantului ca o muncă grea, ca o povară;
- jocul este un răspuns liber la o situație întâlnită anterior;
- spre deosebire de muncă, jocul sporește mai mult motivația participării active;
- activitatea de joc apare lipsită de scop numai pentru cel care se joacă, dar nu și pentru educator;
- capacitatea jocului de a deveni simbol face din acesta un moment cu o deosebită semnificație culturală.

Jocul presupune un plan, fixarea unui scop și respectarea anumitor reguli, pentru ca, în final, să se poată realiza o acțiune generatoare de satisfacții, dar și de progres pe tărâmul informației și al educației. *Desfășurarea metodică a jocului didactic cuprinde, de regulă, următoarele momente (faze)* care trebuie parcurse:

a) introducerea în joc (discuții pregătitoare);
b) anunțarea titlului jocului;
c) prezentarea materialului;
d) explicarea și demonstrarea regulilor jocului;
e) fixarea regulilor;
f) executarea jocului de către elevi;
g) complicarea jocului, introducerea de noi variante;
h) încheierea jocului (evaluarea conduitei de grup sau individuale).

În învățământul primar, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele școlare, în orice moment al lecției, ca activitate de sine-stătătoare, urmărindu-se fie dobândirea noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor. *Funcția pedagogică* a jocului nu este îndeplinită decât cu condiția ca în cadrul acestuia să primeze obiectivele instructiv-educative, elevii să fie pregătiți sub aspect teoretic, să cunoască sarcina urmărită, modul de desfășurare, regulile care se cer respectate și să-l considere în același timp mijloc de divertisment, dar și de învățare. Pentru ca jocul didactic să dea rezultate optime, una dintre condițiile esențiale este buna pregătire a lui. Oricare ar fi tipul și forma de joc, acesta impune învățătorului respectarea unor *cerințe metodice*, specifice jocului:

- pregătirea jocului – studierea conținutului și a structurii, pregătirea materialului și a planului de lucru;
- organizarea judicioasă a acestuia;
- explicarea clară și buna fixare a regulilor;
- respectarea momentelor jocului;
- ritmul și strategia conducerii jocului; stimularea elevilor în vederea participării active și afective la joc;
- realizarea unei evaluări optime.

Scopul didactic al jocului trebuie să fie în concordanță cu lecția predată, cu nivelul de cunoștințe al elevilor și cu vârsta acestora.

Regulile jocului concretizează sarcina didactică și realizează sudura între aceasta și acțiunea jocului. Ele sunt condiționate de conținutul și sarcinile didactice ale fiecărui joc. În cazul micilor școlari, jocul didactic are reguli diferite pentru diverși participanți. De pildă, în jocul *„La librărie"*, regulile pentru „cumpărători" sunt altele decât pentru vânzători. În majoritatea jocurilor didactice există unul sau mai mulți conducători; de aceea, sunt și reguli care stabilesc condițiile în care unii elevi pot deveni lideri. În felul acesta, pe lângă un scop instructiv, se urmărește un scop formativ, care conduce la dezvoltarea unor relații de grup și la formarea unor capacități de coordonator al unei activități.

Rezolvarea sarcinii didactice reprezintă sensul principal al jocului și atracția copilului pentru el. În cadrul orelor de limba română și de matematică, la clasa I și a II-a, prin joc se pot

Scanned with OKEN Scanner

cuprinde diverse sarcini didactice:

- În jocul *„Ce aduce vaporul?"*, sarcina didactică este de a găsi alte cuvinte care să înceapă cu litera inițială a unui obiect adus de vapor, iar în *„Descurcă silabele!"*, este aceea de a ordona silabele încât să se formeze unele cuvinte.
- În jocul didactic *„Numără mai departe!"*, sarcina este să se respecte succesiunea numerelor în ordine crescătoare sau descrescătoare, iar în *„Ce semn s-a ascuns?"* este aceea de a stabili operația corespunzătoare.

Cu eficiență sporită, învățătorul poate stimula interesul elevilor pentru lectură la clasa a III-a și a IV-a, utilizând ca sarcini didactice completarea unor careuri magice, a unor aritmogrife în jocuri precum *„Descoperă mesajul!"*, *„Cuvinte întrețesute"*, *„Gândesc ce spun, spun ce gândesc"*, *„Găsește drumul!"*.

Elementele pe care le cuprinde jocul, acțiunea, constituie tocmai partea care face ca rezolvarea sarcinii să fie mai atractivă și mai plăcută pentru copii. Ele sunt variate, putând fi utilizate după specificul jocului. Elementele de joc cel mai des folosite sunt: mișcarea, ghicitul, completarea, reprezentarea, așteptarea, surpriza, competiția (întrecerea).

Conținutul jocului didactic (literar, matematic, istoric, geografic, muzical, sportiv etc.) poate cuprinde cunoștințe pe care elevii le-au însușit anterior în cadrul lecțiilor. Aceste cunoștințe se referă la plante, animale, om, operații cu grupe de obiecte, limba maternă, comportament civilizat etc.

Aplicarea jocul didactic în diferite situații de învățare

Jocul didactic în cadrul orelor de limba română ocupă un loc deosebit de important. Fără să conștientizeze efortul, copilul este antrenat în cadrul unor sarcini de joc care conduc la dezvoltarea auzului fonematic, la dezvoltarea vorbirii și a capacității de comunicare. Asemena sarcini pot fi înfăptuite prin jocuri ca: *„Repetă ce spun eu!"*, *„Spune mai departe!"*, *„Eu spun una, tu spui multe"*, *„Cuvântul interzis"*, *„Schimbă litera (silaba)!"*, *„Lanțul cuvintelor"*, *„Dacă nu-i așa, cum e?"*, *„Jocul silabelor"*, *„Cine spune mai multe propoziții despre...?"*, *„Să ordonăm cuvintele!"*, *„Scara cuvintelor"*.

Folosirea jocurilor didactice în predarea matematicii la clasele primare conduce la îndeplinirea unor sarcini importante, cum ar fi: antrenarea operațiilor gândirii, dezvoltarea spiritului de inițiativă și a celui de echipă, dezvoltarea atenției, asigurarea însușirii mai rapide, mai temeinice a unor cunoștințe, dezvoltarea spiritului imaginativ-creativ. Jocuri precum: *„Caută vecinul!"*, *„Numără și potrivește!"*, *„Lanțul operațiilor"*, *„Robotul socotește"*, *„Din rezultat în rezultat"*, *„Socotește și potrivește!"*, *„Cine urcă scara mai repede?"*, *„Pătratul buclucaș"*, *„Câți ani are copacul?"*, *„Ajutați-l pe zidar!"* etc. contribuie la îndeplinirea obiectivelor într-un mod atractiv, adesea sub formă de întrecere. La unele lecții de matematică se pot folosi o serie de poezii-problemă, create de învățător sau de elevi.

Există numeroase *jocuri al căror conținut îl constituie cunoștințele despre fenomenele naturii*: *„Când se întâmplă și de ce?"*, *„Ce se potrivește?"*, *„După mine cine vine?"*, *„Patru surori"*. Conținutul acestor jocuri vizează formarea unor capacități senzorial-perceptive, a unor reprezentări, pregătirea pentru înțelegerea unor noțiuni etc.

Folosit ca joc, rebusul școlar, denumit *„aritmogrif"*, poate fi folosit în orice tip de activitate, în scopuri diferite.

Concluzii

Făcând un experiment și analizând în paralel rezultatele obținute la lecțiile în care s-a folosit jocul cu cele de la lecțiile fără joc, s-a putut ușor observa că mobilizarea și participarea elevilor, dezvoltarea motivației pentru învățare, contribuția la dezvoltarea capacităților intelectuale și la socializarea copiilor mai timizi sunt mult mai bine puse în valoare în cazul folosirii jocului didactic. Pe baza discuțiilor directe cu elevii, s-a putut constata că în timpul jocului ei s-au angajat cu toată seriozitatea și cu întreaga ființă în a realiza cât mai fidel și mai exact cerințele jocului. Tocmai în seriozitatea realizării jocului stă farmecul lui. Acesta permite copilului participarea în bună voie, făcându-l să se simtă stăpân pe situație.

„Jocul – consideră psihologul Ursula Șchiopu – stimulează dezvoltarea capacității de a trăi din plin, cu pasiune, fiecare moment, organizând tensiunea proprie acțiunilor cu finalitate realizată, având funcția de o mare și complexă școală a vieții."

Bibliografie:

1. Claparède, Eduard – *Activități de joc și recreativ-distractive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993;
2. Piaget, Jean – *Psihologia copilului*, București, Editura Științifică, 1982;
3. Șchiopu, Ursula – *Psihologia vârstelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.

JOCUL DE MIȘCARE ȘI ROLUL SĂU EDUCATIV ÎN PERIOADA ȘCOLARĂ MICĂ

(THE MOVEMETN GAME AND ITS EDUCATIVE ROLE IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Angela Hălănduț,
Școala cu Clasele I-IV Gherăiești Noi, jud. Neamț

Abstract:

All the studies dedicated to games have pointed to the clear distinctions which can be made between the so called intellectual (logic) games and the movement (dynamic) games, depending on the basic elements which determine their mainly psycho-intellectual, respectively physical-kinetic contents. The new methods of the game – didactic games in open air – present the important advantage that during their performance the child thinks, executes movements and, most importantly, thinks while executing the movement. In this chain of activities judgement is given more alacrity and flexibility, and the physical exteriorization is pushed up to limit of the demands imposed by physical education.

Jocul – un mijloc didactic eficient

În sistemul nostru de învățământ, o funcție formativă deosebit de complexă o are de îndeplinit școala primară. În această perioadă, pașii copilului spre cunoaștere și afirmare au un îndrumător instituționalizat unic – învățătorul.

Pe acest nebătătorit drum al pregătirii pentru viață, din bogăția de mijloace care stau la îndemâna învățătorului, jocul este o componentă de care trebuie să se țină în permanență seama, din cel puțin trei motive.

Primul, un adevăr de mult confirmat, este faptul că jocul reprezintă o necesitate „vitală" pentru copilul aflat în plină dezvoltare. A desconsidera această realitate înseamnă a-l frustra pe copil de un drept inalienabil, ceea ce cu siguranță va avea efecte nefavorabile asupra evoluției sale ulterioare.

Al doilea motiv izvorăște din opiniile psihologilor și ale pedagogilor care afirmă că prin joc copilul învață, se formează, ceea ce înseamnă că între joc și școală nu există nici un fel de contradicție, ci mai degrabă un consens întregit de faptul că pentru copil *„jocul reprezintă munca, binele, datoria, idealul de viață"*. (3)

În sfârșit, al treilea motiv este faptul că jocul se transformă într-un adevărat „turn" de observare a copilăriei, întrucât, jucându-se, copilul nu este în stare să ascundă nimic din sentimentele care îl animă, ceea ce îi dă învățătorului

Scanned with OKEN Scanner

posibilitatea de a-l cunoaşte mai bine şi de a-i aprecia cu mai multă uşurinţă posibilităţile de care dispune.

Scurt studiu efectuat asupra literaturii consacrate jocului

Făcând o scurtă privire asupra modului în care acest mijloc este valorificat pe plan pedagogic, vom constata că orientările în favoarea sa sunt prezente atât în şcoala de ieri, cât şi în şcoala de azi.

J. A. Komensky îşi autointitula noua sa şcoală „schola ludus", urmărind prin aceasta nu transformarea muncii şcolare în joc, ci, mai degrabă, o adaptare a jocului la cerinţele şcolii, tot aşa precum şcoala se adaptează cerinţelor societăţii.

Luând poziţie împotriva întreruperii brutale a cursului fermecător al copilăriei, psihologul E. Claparede arată că „în loc de a continua să urmeze calea naturii, şcoala deviază brusc şi, fără tradiţie, transplantează copilul din domeniul jocului celui mai naiv în acela al muncii celei mai respingătoare, în domeniul muncii forţate; preocupată numai de datoriile copilului, uită să distingă şi drepturile lui".

O interpunere a jocului între copil şi şcoală o găsim şi mai recent la Chateau, care afirmă că „la copilul mic, învăţătura reprezintă ceva mai puţin decât munca şi ceva mai mult joc".

În procesul actual de modernizare a învăţământului, în multe ţări, printre care şi ţara noastră, există tendinţa de a se recurge tot mai mult la implicarea jocului „pretutindeni unde o situaţie de învăţare se pretează la transpunerea într-un model de joc". (3) Jocul este recunoscut în acelaşi timp ca fiind „una din principalele metode active, atractive, extrem de eficace în munca instructiv-educativă cu preşcolarii şi şcolarii mici, care imprimă un caracter mai viu şi mai atrăgător activităţii şcolare". (2)

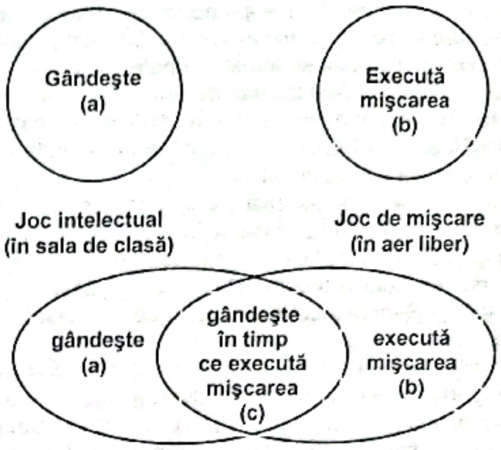
Din studiul efectuat asupra literaturii consacrate jocului a rezultat că se face, aşa cum este şi firesc, o distincţie netă între jocurile aşa-zise intelectuale (logice) şi cele de mişcare (dinamice), în funcţie de elementele de bază care le determină conţinutul preponderent psiho-intelectual sau fizico-motric. Aceste două categorii distincte de joc se integrează în mod diferit în practica pedagogică: în timp ce prin jocurile intelectuale se acţionează asupra dezvoltării psihice concomitent cu dobândirea de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi de ordin intelectual, prin jocurile de mişcare se urmăreşte însuşirea unor priceperi şi deprinderi motrice în strânsă legătură cu dezvoltarea calităţilor fizice.

Pentru eliminarea dezavantajelor acestei disocieri a jocului, am experimentat o serie de jocuri în aer liber în care s-au programat atât o încărcătură motrică, cât şi una intelectuală, fără a fi una în detrimentul celeilalte.

Noile metode de joc – „Jocuri didactice în aer liber"

Acestea prezintă avantajul deosebit că, în timpul desfăşurării lor, copilul gândeşte (a), execută mişcare (b), şi, mai ales, foarte important, gândeşte în timp ce execută o mişcare (c).

În această îngemănare de activităţi, gândirea capătă mai multă rapiditate şi mobilitate, iar exteriorizarea motrică este împinsă până la limita unor cerinţe impuse de educaţia fizică. Astfel, din două jocuri care se desfăşurau până acum în locuri şi timpuri diferite, s-a realizat un singur joc care, alături de faptul că economiseşte din timpul afectat instruirii, acţionează concomitent atât asupra funcţiilor fizice, cât şi a celor psihice, fiindcă, la modul ideal „jocul trebuie să exerseze nu numai muşchii, ci şi inteligenţa". (3)



Joc didactic în aer liber

La acestea se adaugă şi influenţele favorabile asupra întăririi sănătăţii, condiţie „sine qua non" a succesului şcolar, având în vedere faptul că obiectivele instruirii şi ale educaţiei nu pot fi realizate decât cu copii sănătoşi.

Multitudinea sarcinilor jocurilor de mişcare ca şi multitudinea formelor acestora impune o ordonare a lor pe baza unor criterii, pentru a fi înţelese şi mai judicios folosite. Practica şi literatura de specialitate stabilesc mai multe criterii de clasificare, unele legate de forma jocului, altele de conţinutul lui, altele de efectivul de joc sau de anotimpul în care se practică.

Aş adăuga la aceste criterii şi baza materială existentă, nivelul de pregătire fizică a şcolarilor, precum şi dorinţele lor. Corespunzător scopurilor urmărite, precum şi particularităţilor organizării lor, jocurile se împart în trei grupe:

- jocuri de mişcare (dinamice);
- jocuri pregătitoare şi ajutătoare pentru însuşirea sau perfecţionarea unor deprinderi de mişcare specifice anumitor ramuri ale sportului;
- jocuri sportive – volei, baschet, handbal, fotbal etc.

Concluzie

Pornind de la ideea că jocurile de mişcare se folosesc în educaţie fizică cu scop definit, consider ca principalul criteriu care ar da o mai corectă şi corespunzătoare sistematizare este criteriul sarcinilor de realizat. Pe lângă aceste criterii de bază se mai adaugă şi alte criterii care definesc forma şi condiţiile de desfăşurare a jocurilor.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975;
2. Chateau, Jean – *Copilul şi jocul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
3. Claparede, Eduard – *Psihologia Copilului şi pedagogia experimentală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.

ÎNVĂŢAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

(ADVANCED ELECTRONIC LEARNING – AEL)

prof. Florina Paşcanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

We live at the beginning of a new age – an age of informatics. Computers are used in almost of the areas of social life. The school has also introduced it for a good few years in the cabinets. We anticipate that in the near future informatics will make a change from the current status of optional subject to that of obligatory subject, even in highschool, primary school and the institutions dedicated to

Scanned with OKEN Scanner

the children with special needs where it seems to lead to successful results.

Ne aflăm la începutul unei noi ere, o eră a informaticii. Calculatorul a pătruns în aproape toate domeniile vieții sociale. Școala – oglindă a societății în care își desfășoară activitatea – l-a introdus și ea, de câțiva ani buni, în cabinetele sale. Într-un viitor foarte apropiat, informatica va trece de la statutul de disciplină opțională la acela de disciplină obligatorie de studiu, chiar și în învățământul preuniversitar, chiar și în clasele primare, chiar și în învățământul destinat copiilor cu nevoi speciale, unde dă unele rezultate deosebite.

Învățarea asistată de calculator (I.A.C.) – O posibilă cale de eficientizare a învățământului

T.I.C. (ansamblu de tehnologii de tratare a informațiilor și a comunicațiilor), oferă educatorilor și – de ce nu? – elevilor noi resurse utilizabile atât în orele de clasă, cât și în afara lor, în satisfacerea setei de informație și de comunicare, în realizarea celor mai diverse pasiuni: c.d.- uri, soft de diferite tipuri, radio, echipamente video, cameră foto sau de filmat, Internet.

Fie că snobii din noi utilizează terminologia engleză sau franceză (*computer aided instruction, apprentissage assisté par ordinateur*), fie că, totuși, o folosesc pe cea în limba maternă, *învățarea* (mai corect, aș spune, *instruirea*) *asistată de calculator* câștigă teren: au fost create organizații internaționale adecvate, cursuri speciale, se țin simpozioane, sesiuni de comunicări pe această temă, ministerele educației din diferite țări ale lumii îi acordă prioritate.

De fapt, aceasta e o denumire generală: ea se referă la *trei* tipuri de utilizare a calculatorului în procesul instructiv-educativ, pe care le putem diferenția după rolul și sarcinile pe care le îndeplinește acesta:

1. *Învățarea prin intermediul calculatorului* cuprinde exerciții formative (jocuri, simulări, dialog socratic) și chiar teste de evaluare și examinare. În acest tip de învățare, secvențele din materialul de predat (învățarea și consolidarea anumitor concepte) și întrebările trebuie reprogramate, iar elevul le folosește în mod interactiv. E o învățare centrată pe un singur elev. Fiecare elev trebuie să aibă acces la calculator. Iar cum, pentru realizarea unei singure ore de acest tip sunt necesare prea multe alte ore (uneori chiar 300 pentru 1 oră), costurile programelor sunt foarte ridicate.

2. *Învățarea organizată cu ajutorul calculatorului* este și ea centrată pe un singur elev, căruia-i oferă diferite activități, potrivit nivelului de studiu al vârstei (clasei) sale. Apoi, după testele care sunt notate în mod foarte strict, stabilește nivelul de performanță al elevului și-i repartizează activitățile specifice acestui nivel.

Secvențele de învățare fac apel la tehnici clasice neinformatice: predare în sala de clasă, autoeducația, munca în laborator și/sau pe ateliere ș.a.m.d.; astfel, un singur calculator poate fi folosit de mai mulți elevi. Prin urmare, acest tip de învățare poate fi utilizat și în cazul unor resurse financiare destul de modeste.

3. *Calculatorul ca instrument.*

Elevul are posibilitatea de a-și crea propriul program informațional pentru a rezolva o gamă largă de probleme. El examinează soluțiile diferitelor probleme, scriind problemele cu ajutorul limbajelor de programare APL., BASIC, C, LOGO, PASCAL ș.a.

Dacă privim lucrurile în mod realist, din punct de vedere al eficientizării (ridicarea standardelor calitative, reducerea timpului de învățare și al costului școlarizării), primul tip de utilizare a calculatorului în învățare nu e accesibil decât într-o școală în care fiecare elev are în față un calculator sau în învățământul la distanță, prin Internet. Este, într-o oarecare măsură, o posibilă fațetă a școlii viitorului, într-o societate ciberumană care ar reduce (până la dispariție ?!) contactul direct (face à face) între oameni, interpunând între ei – din ce în ce mai mult – mașina. (O societate nu întru totul S.F., la ora actuală, a cărei viziune nu prea are darul de a mă încânta!...)

Celelalte două tipuri de învățare cu ajutorul calculatorului, bine dozate și bine organizate, trebuie introduse, însă, pe scară largă, în procesul instructiv-educativ, adăugând o nouă fațetă învățării programate și modificând relația educator-elev-disciplină de studiu. În acest context, rolul TIC nu trebuie exagerat: ele *preiau doar* unele segmente ale muncii educatorului / elevului. *Educatorul* este, însă, cel care decide dacă și când folosirea lor este profitabilă sau nu pentru atingerea obiectivelor disciplinei / lecției studiate și pentru nivelul de vârstă al elevilor. *El* e cel care alege tipul de TIC pe care-l va utiliza. *Educatorul* e proiectantul strategiilor didactice specifice, monitorul și evaluatorul activității elevilor, *antrenorul* lor – prin reglarea întregului proces de învățământ. Prin urmare, rolul său nu e diminuat deloc, dimpotrivă !

Practic, calculatorul poate fi utilizat în aproape toate momentele unei lecții:

- în predare, prin prezentarea unor secvențe ilustrative (Ex.: *Mănăstiri și biserici din nordul Moldovei,* C.D., film, prezentare Power Point – pentru istorie, religie, dirigenție; reclame, afișe, monumente, viața unui scriitor, diapozitive, film, C.D. etc. – pentru limbi, dirigenție; simularea unor fenomene/ experiențe, locuri și monumente, diapozitive, pagini web, C.D, Power Point – la chimie, fizică, geografie);
- consolidare – idem;
- exersare: secvențe din viața cotidiană (limbi străine, pentru verificarea și dezvoltarea înțelegerii după auz, exerciții de pronunție), teste ș.a.m.d.

Internetul: Informație și Comunicare

Toate tipurile de TIC sunt adaptabile noului sistem educațional: softul educațional – de exersare pe grupe, interactiv, de simulare – CD-ul, radioul ș.a. Cel mai important rămâne, însă, Internetul, pe care elevii și studenții (și nu numai ei) îl utilizează de mult ca sursă auxiliară de informații pentru materialele pe care le includ în portofolii sau le prezintă ca proiecte de sfârșit de semestru. Dar Internetul permite în aceeași măsură *schimbul* de informații, adică adevărata comunicare, prin webloguri, forumuri, chaturi.

Dintre acestea, *weblogurile* (cunoscute și sub numele de *carnete web, cybercarnete, bloguri, journal du web*) oferă cele mai multe posibilități de aplicații didactice, mai ales pentru studiul limbilor străine (dar nu numai). Acestea sunt un nou tip de site, un fel de *jurnal de bord* adus la zi în mod regulat, în care textele recente (pe o temă anume) sunt afișate în susul paginii, cu numele autorului, data și ora redactării. Interfața blogului permite organizarea conținutului în ordine cronologică, dar și crearea unor legături interne (arhive) și/sau legături cu alte site-uri web.

Reunind texte, legende, imagini, weblogurile stimulează schimbul de informații. Permițând dialogul (reacția față de conținutul publicat) și integrând curierul electronic, forumul, editorul web, transferul de pagini depășesc siturile web obișnuite. Asistați și îndrumați de profesor, elevii/studenții pot învăța să redacteze un jurnal, să creeze un site web, să corespondeze cu alți elevi (corespondență de clase), să citească și să se exprime corect într-o limbă străină ș. a. m.d. Asemenea activități dezvoltă capacitatea de selectare, de cercetare, de argumentare, spiritul de colaborare, îmbină studiul diferențiat, bazat pe teoria inteligențelor multiple, cu munca colectivă.

Concluzii

Pentru ca IAC să fie *cu adevărat* eficientă, trebuie create *condițiile* necesare implementării TIC în școală:

- decongestionarea programelor școlare, astfel încât timpul alocat utilizării TIC să nu se *adauge*, ci să fie *inclus* în timpul destinat fiecărei discipline de învățământ;
- însușirea TIC de către educatori.

De asemenea, nu trebuie să uităm că întotdeauna competențele tehnice ale elevilor se dobândesc și se

Scanned with OKEN Scanner

evaluează în cadrul orelor de informatică, la celelalte discipline avându-se în vedere doar evaluarea achizițiilor din domeniul respectiv de studiu. Aceasta este, de fapt, adevărata interdisciplinaritate: stabilirea relațiilor între mai multe științe și discipline, concomitent cu însușirea cunoștințelor specifice fiecăreia dintre ele.

Bibliografie:
1. Lancien, T. – *L' internet et l'enseignement de l'information à la Formation partagèe*, în *Le Français dans le monde*, Nr. 12, juillet, 1997;
2. M.E.C. – *Ghid metodologic. Tehnologia Informației și a comunicării în procesul didactic*, București, C. N. C., 2002.

LUCRUL ÎN GRUP – MODALITATE DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

(GROUP-WORK – A METHOD OF ORGANIZING THE TEACHING ACTIVITIES)

înv. Viorica Buta,
Liceul Teoretic „Miron Costin", Pașcani, jud. Iași

Abstract:
Group work is superior to individual work because, potentially speaking, the synthesis of the group's energies, characterised through the combining and merging of their capacities, is far more efficient than in the case in which the members of the group work individually. We consider that by using group work as a method of organising any activity of education the pupils develop skills of co-operating, accepting and establishing relationships with other persons. Such a method allows the establishing of an agreement between the general interest and the individual egocentrism.

În societatea contemporană, pedagogia se străduiește să descopere noi forme de adaptare a învățământului la progresul și dezvoltarea științei și tehnicii, să găsească metode, forme de organizare din ce în ce mai adecvate asimilării unui volum de cunoștințe, prin întărirea funcției formative a lecției și stimularea gândirii elevilor.

Una din aceste modalități de învățare este și munca în grup.

Munca în grup este superioară muncii individuale prin faptul că, potențial vorbind, sinteza energiilor grupului, caracterizată prin unirea și îmbinarea capacităților este mult mai eficientă decât atunci când membrii grupului lucrează izolat.

Prezentăm în continuare avantajele și dezavantajele pe care le-am observat în urma introducerii muncii în grup ca formă de organizare a activității de predare-învățare-evaluare.

Avantajele observate sunt:
- dezvoltarea deprinderii de cooperare între elevi, de socializare;
- de supunere la hotărârile grupului;
- de colaborare, de cunoaștere și respect reciproc;
- de folosire eficientă a gândirii colective;
- formarea unor deprinderi organizatorice, a spiritului de responsabilitate pentru activitatea realizată;
- dezvoltarea spiritului de autocontrol.

În organizarea lucrului în grup apar și unele dezavantaje cum ar fi:
- tendința de delăsare a unor membrii ai grupului;
- spirit de dominare la cei mai îndrăzneți;
- sentiment de inferioritate la cei mai timizi;
- lipsa unor instrumente de măsurare a contribuției fiecăruia la produsul grupului.

Punând în balanță avantajele și dezavantajele lucrului în grup putem spune că această activitate este eficientă în măsură în care tema pe care o avem se pretează la lucrul în grup, servește scopului instructiv-educativ, suscită interes, depinzând pe de altă parte și de măiestria cadrului didactic.

Pentru ca această modalitate de organizare a activității să fie eficientă, am acordat o mare importanță modului de formare a grupului de elevi:
- este bine ca elevii înșiși să-și aleagă grupul din care vor face parte;
- acest grup să nu depășească 4-5 elevi;
- toți membrii grupului să lucreze independent;
- în timpul lucrului să intervenim ori de câte ori apar erori sau când sunt necesare sugestii în alegerea metodelor celor mai eficiente;
- să nu refuzăm sugestiile sau propunerile elevilor.

Lăsându-le inițiativa, aceștia își vor manifesta capacitățile și aptitudinile în originalitatea alegerii subiectului activității.

Efectuarea muncii în grup se poate face sub trei forme:
a) membrii grupului au un lider desemnat și acesta își asumă sarcini organizatorice și de control;
b) fiecare membru al grupului își alege o parte din sarcina încredințată pe care o duce la îndeplinire prin consultarea colegilor de grupă;
c) munca este organizată în comun prin cooperare și autocontrol colectiv.

În privința activității pe care o desfășoară elevii aceasta poate fi:
a) activitatea pe care o primesc este identică;
b) activitatea este identică completată pe echipe cu sarcini suplimentare;
c) forme diferențiate de activitate, dar completate cu sarcini identice;
d) grupul defalcă tema dată. Astfel, după ce s-a stabilit tema de studiu, echipele formate au libertatea s-o împartă pe secvențe și să lucreze fiecare grup câte o secvență.

Aria muncii în grup este foarte largă. În clasă elevii învață teme din programa școlară, iar la cercurile din afara clasei fac anumite activități pentru aprofundarea cunoștințelor învățate în clasă și la alegere.

De exemplu: pot alcătui planul unei serbări, o pot realiza și prezenta în fața publicului, pot organiza și desfășura un concurs sau o excursie.

Astfel, pentru concursul de istorie privind Epoca lui Ștefan cel Mare, organizat la nivelul claselor a IV-a din școala noastră, un grup de copii s-a hotărât să realizeze desene, alt grup a pregătit partea teoretică, un grup a învățat poezii despre Ștefan cel Mare, iar altul a realizat sceneta „Mama lui Ștefan cel Mare". Copiii au avut deplina libertate în formarea echipelor, în alegerea activității, în repartizarea sarcinilor și rolurilor. Fiecare copil s-a implicat în această activitate cu mult entuziasm.

Dacă este vorba însă de însușirea unor cunoștințe și deprinderi obligatorii din programa școlară, atunci alegerea activității aparține învățătorului, grupul având sarcina rezolvării cu participarea directă a fiecărui membru al grupului.

Am acceptat întotdeauna sugestiile și propunerile venite din partea elevilor, apreciind interesul acestora pentru îmbunătățirea activităților desfășurate.

Elevii împărțiți pe echipe au rezolvat probleme, au scos idei principale, au făcut analize gramaticale sau au făcut obiecte utile.

Menționez aici modul eficient în care s-a lucrat în grupuri la clasa a III-a C, la obiectul „Abilități practice", având ca temă „Podoabele pentru Pomul de Crăciun".

Scanned with OKEN Scanner

S-au lucrat obiecte diferite, frumoase cu care s-a împodobit bradul clasei.

La realizarea compunerii „Din nou e primăvara" am procedat astfel: s-au alcătuit grupurile şi fiecare echipă şi-a ales sarcina de lucru.

Un grup a lucrat la planul compunerii, alt grup a căutat expresii frumoase, alt grup a realizat un desen având ca tema „Primăvara".

Fiecare grup şi-a prezentat activitatea.

Apoi am discutat; s-au ales cele mai potrivite expresii, s-au formulat propoziţii, s-au discutat şi apreciat desenele, s-au adus îmbunătăţiri planului compunerii.

În final, fiecare şi-a redactat compunerea cu mai multă uşurinţă.

La fel am procedat şi la lecţia „Bunicul", de Barbu Ştefănescu Delavrancea. Sarcinile au fost împărţite la alegere pe echipe:

- O caracterizare a bunicului, prezentând însuşirile fizice şi sufleteşti;
- O scurtă compunere despre bunicul fiecăruia;
- Un desen înfăţişând pe bunicul lor;
- Proverbe despre înţelepciunea bătrânilor.

La obiectul „Ştiinţe" sunt multe teme care se pretează lucrului în grup.

În excursiile pe care le-am organizat, în special la sfârşitul anului şcolar, elevii constituiţi în grupuri au avut drept sarcina să colecţioneze informaţii asupra relaţiilor stabilite între însuşirile organismelor şi modul lor de viaţă.

S-au grupat pentru:

- Realizarea unor colecţii de insecte, plante sau componente ale acestora: rădăcini, tulpini, frunze, flori, seminţe.
- Îngrijirea plantelor din casă;
- Realizarea unor experimente simple privind dizolvarea, decantarea, filtrarea;
- Realizarea unor colaje privind mediile de viaţă: grădina, pădurea, balta.

Concluzii

Desfăşurarea activităţii în acest mod a determinat elevii să-şi interiorizeze unele mecanisme psihosociale cu funcţie reglatoare asupra comportamentului lor, în relaţiile pe care le-au stabilit în cadrul grupului.

Dacă la primele activităţi desfăşurate astfel contactul intergrup nu s-a realizat în totalitate, cu timpul elevii au înţeles că grupul constituie cadrul în care se pot stabili relaţii de colaborare, iar rezolvarea sarcinilor de învăţare devine mai interesantă.

Consider că prin folosirea lucrului în grup ca modalitate de organizare a activităţii de învăţare, elevii îşi formează deprinderi de a colabora, de a accepta şi stabili relaţii cu ceilalţi. Este un mod care îngăduie o punere de acord între interesul general şi egocentrismul individual.

Bibliografie:

1. Cerhit, Ioan – *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976;
2. Ionescu, Miron – *Lecţia între proiect şi realitate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

EDUCAŢIA PENTRU ŞTIINŢĂ – O NECESITATE A ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR

(THE EDUCATION FOR SCIENCE – A NECCESSITY IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Lenuţa Dascălu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan cel Mare", Botoşani

Abstract:

Sciences offer us the possibility to understand the world; moreover, they are the chance of which we have to take advantage so as to properly meet the challenge of the Earth's development and management. The method known under the name of „La main à la pâte" is one of the undertakings which has been reactivated and which associates the school with the family and with academic partners. This experiment has created a strong dynamics based on questionnaires and expertise conducted by the pupils themselves.

Résumée:

Les sciences permettent de comprendre le monde, elles sont aussi notre chance pour demain face aux défis du développement et de la gestion de notre Terre. „La main à la pâte" este une démarche recommancée qui associe à l'école celles des familles et de partenaires scientifiques.

Cette expérimentation a créé une puissante dynamique fondée sur le questionnement et sur l'expérience, conduite par les élèves eux-memes.

Ultimele studii efectuate la nivel mondial relevă faptul că preocuparea pentru ştiinţă este în scădere. De aceea este nevoie de noi abordări educaţionale, care să determine organizarea şi trăirea unor experienţe de învăţare ţinând cont de cerinţele viitorului şi de necesitatea producerii unor schimbări dorite în comportamentul copilului de azi şi a cetăţeanului de mâine.

Incursiunea copilului în lumea înconjurătoare cu obiecte, fiinţe, fenomene diverse determină dezvoltarea unor abilităţi de predicţie şi formarea unor capacităţi de exprimare liberă, de argumentare a unor idei. Exersarea operaţiilor intelectuale oferă posibilitatea mişcării cu uşurinţă în mediul apropiat sau mai îndepărtat, experimentarea unor evenimente, fenomene, care mai târziu vor avea o semnificaţie aparte pentru un domeniu sau altul de cunoaştere (matematică, fizică, chimie, biologie).

Întreaga paletă de activităţi şi modalităţile de organizare a acestora au scopul de a-l sprijini pe copil să:

- manifeste curiozitate pentru lucrurile noi;
- înţeleagă informaţia primită;
- lucreze independent şi să fie capabil să experimenteze pe măsura posibilităţilor proprii aspectele care-l interesează;
- analizeze datele primite şi pe baza lor să formuleze predicţii;
- exprime independent opinii şi stări şi să le motiveze.

Educaţia pentru ştiinţă şi tehnologie, începând de la o vârstă mică, relevă grija lumii moderne de a construi resurse umane necesare dezvoltării; de asemenea contribuie la valorizarea imaginii ştiinţei în învăţământ.

Prin participarea la activitatea de formare Socrates / Comenius 22C, „Le dévelopement des sciences dans l'enseignement primaire, nouvelles methotes d'enseignement/ aprentissage" – Suceava 2005, am avut prilejul să cunosc sisteme de învăţământ europene, diferite ca structură de cel românesc. Interesante au fost modelele teoretice şi practice prezentate, aplicabile în învăţământul primar românesc privind dezvoltarea învăţării ştiinţelor prin metode active.

Metoda „La main à la pâte" a fost experimentată în Franţa, începând din anul 1996, cu acordul Ministerului Educaţiei Naţionale, sub impulsul premiului Nobél Georges Charpak şi Academiei Ştiinţelor. Este o metodă care asociază acţiunea şcolii cu mediul familial şi cel ştiinţific. Se

Scanned with OKEN Scanner

caracterizează printr-un puternic dinamism, fondat pe întrebări şi verificări prin experimente, prin care elevul ajunge la adevăruri ştiinţifice, singur. Îi oferă acestuia o interesantă incursiune în lumea cunoaşterii. Poate fi descrisă astfel:

1. Elevii observă un obiect sau un fenomen din lumea reală, apropiat lor şi experimentează.
2. În cursul investigaţiilor, elevii argumentează şi raţionează, pun în comun şi discută ideile lor şi rezultatele, construiesc judecăţi de valoare.
3. Activităţile propuse elevilor de învăţător sunt organizate în secvenţe, după program. Oferă o largă autonomie elevilor.
4. Un volum de minim două ore pe săptămână este consacrat aceleiaşi teme pe parcursul mai multor săptămâni. O continuitate a activităţilor şi metodelor pedagogice este asigurată de întregul program şcolar.
5. Fiecare copil are un caiet de experienţe, cu notaţiile şi desenele lui.
6. Obiectivul major îl constituie apropierea progresivă a elevilor de conceptele ştiinţifice şi tehnice.
7. Familiile, cunoscuţii elevilor din cartierul în care locuiesc sunt solicitaţi în munca realizată în clasă.
8. Pe plan local, partenerii ştiinţifici – din cadrul universităţilor, liceelor – însoţesc munca elevilor, punându-şi la dispoziţia acestora competenţele lor.
9. Centrele de perfecţionare (Casa Corpului Didactic) prin întreaga lor experienţă pedagogică asigură informarea / orientarea elevilor, cadrelor didactice implicate în acest demers.
10. Se pot obţine informaţii şi de pe INTERNET. Site-urile create oferă posibilitatea elevilor să coopereze, să schimbe idei cu colegii, formatorii, cu persoanele cu o pregătire ştiinţifică deosebită (ingineri, cercetători).

Tehnicile „les bulles", „coule-flotte", „ridicarea obiectelor grele" au fost interesante prin prezentarea lor practică.

Întrucât conţinutul curriculumului la disciplina „Cunoaşterea mediului", clasa I, nu mi-a permis aplicarea cu uşurinţă a metodei „La main à la pâte", am încercat translatarea achiziţiilor primite la curs în cadrul cercului „În lumea cunoaşterii". Am prezentat tehnica „les bulles".

Tema „Şi eu fac baloane!" s-a desfăşurat pe parcursul a opt şedinţe:

1. Ce ne trebuie pentru a face baloane?
2. Suporturi diferite pentru baloane.
3. Care sunt baloanele cele mai rezistente?
4. Sunt baloanele atât de fragile?
5. Cum prelungim viaţa unui balon?
6. Construirea de baloane foarte mici.
7. Crearea unor figuri din baloane.
8. Spuma.

Fiecare şedinţă s-a desfăşurat într-un cadrul emulativ deosebit. Totul a îmbrăcat haine de joc. Elevii au descoperit cum se obţin baloanele, substanţele care trebuie amestecate pentru a se obţine diferite tipuri de baloane, importanţa suporturilor pentru construirea acestora.

Într-adevăr activităţile desfăşurate în cadrul cercului au demonstrat cât de interesantă este lumea ştiinţelor, că particularităţile de vârstă ale copiilor sunt comune, cât de uşor se poate învăţa pornind de la practică şi cât de important este formarea unor capacităţi / abilităţi specifice fiecărui copil în parte.

Aplicarea acestei metode, a tehnicilor prezentate mai sus, determină creşterea interesului elevului pentru studiul ştiinţelor, dorinţa de a lucra prin metode active, stimularea curiozităţii şi motivaţiei în învăţare, formarea de competenţe privind învăţarea prin cooperare, dezvoltarea gândirii critice.

Ca metodă de evaluare în realizarea educaţiei pentru ştiinţă se poate folosi cu rezultate remarcabile metoda investigaţiei, care facilitează aplicarea în mod creativ a cunoştinţelor şi explorarea situaţiilor noi sau foarte puţin asemănătoare cu experienţă anterioară. Se poate derula pe durata unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore de curs, în timpul căreia elevii demonstrează o gamă largă de cunoştiinţe şi capacităţi.

Elevul sau grupul de elevi primeşte o temă cu sarcini precise, bine circumscrise. Se poate formula şi sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor. Tema trebuie conturată şi înţeleasă foarte precis, în legătură cu ordinea de rezolvare, de notare a observaţiilor parţiale şi cu ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Evaluarea investigaţiei se va face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoştinţelor, priceperilor, regulilor;
- acurateţea înregistrărilor şi prelucrării datelor;
- claritatea argumentării şi forma prezentării;
- inventarierea produselor realizate;
- atitudinea elevilor în faţa cerinţelor;
- dezvoltatarea unor deprinderi de lucru în grup sau individual.

Investigaţia este o metodă de evaluare în care elevul este pus în situaţia de a căuta o soluţie la exigente şi complexităţi diferite.

Elevul trebuie să facă dovada înţelegerii cerinţelor temei, a soluţiei adoptate, generalizării sau a transpunerii acesteia în alt context.

Investigaţia are un caracter formativ, integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi cercetării ştiinţifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă. Angrenează cunoştinţe, pricepere, abilităţi şi atitudini diverse. Se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

Acest instrument se pretează cel mai bine la obiectul „Ştiinţe", clasele a III-a şi a IV-a.

Exemplu:

Tema: Părţile componente ale plantelor. Seminţe. Tipul de activitate: lucrul pe grupe.

Obiectivul evaluat: să observe şi să completeze caietul de experienţe privind varietatea seminţelor (formă, aşezare, duritate, număr).

Itemi: Completează tabelul după ce ai observat seminţele fructelor date.

Fructul	Forma	Aşezare	Duritate	Nr. seminţelor
Mărul				
Portocala				
Nuca				
Castravetele				
Vişina				
Strugurele				

Aceste activităţi le dezvoltă elevilor spiritul de investigaţie, îi abilitează în prezentarea observaţiilor şi a rezultatelor obţinute, le dezvoltă dragostea faţă de cercetare, contribuind astfel la dezvoltarea educaţiei pentru ştiinţă.

Bibliografie:

1. Midal, Réné; Garassino, Réne; Boyer, Gilles; Ionescu, Romeo – *Le developement des sciences dans l'enseignement primaire, nouvelles methodes d'enseinement / apptentissage*, Suport de curs;
2. Traian, Vrăşmaş – *Şcoala pentru toţi*, Bucureşti, Editura Miniped, 2004.

Scanned with OKEN Scanner

DEZVOLTAREA ŞTIINȚELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. NOI METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE: „LA MAIN À LA PÂTE"

(DEVELOPING SCIENCES IN PRIMARY SCHOOL. NEW METHODS OF TEACHING-LEARNING: „LA MAIN À LA PÂTE")

înv. Elena Păun,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Roman, jud. Neamț

Abstract:
By means of the method „La main à la pâte" the students are given the first elements of scientific education. This method also contributes to developing imagination, creativity, practising judgement. The use of this method satisfies the children's curiosity, it leads to rational investigations, enriches the volume of knowledge through personal efforts, leads to forming team work skills (collaboration, exchanging opinions, mutual respect). The employment of this method supposes pedagogical resources/ aids, materials, scientific documentation, a hall room, experiment notebook.

„La main à la pâte" a fost preluată din metoda *INSIGHT*, utilizată în Chicago – S.U.A. şi adaptată cerinţelor din învăţământul francez. Este aplicată în Franța de peste zece ani şi continuă să fie întrebuinţată. Metoda poate fi adaptată programelor noastre ca opţional sau activitate extracurriculară.

Prin această metodă se dau elevilor primele elemente de educaţie ştiinţifică. Contribuie la dezvoltarea imaginaţiei, creativităţii, la exersarea inteligenţei elevilor. Aplicarea metodei satisface curiozitatea copiilor, conduce spre investigaţii raţionale, îmbogăţeşte volumul de cunoştinţe prin efort propriu, duce la formarea deprinderilor de muncă în echipă (colaborare, schimb de opinii, respect reciproc).

Aplicarea metodei implică resurse pedagogice, echipament material, documentare ştiinţifică, sală, caiet de experimente.

La baza acestei metode stau o serie de principii:

- observarea unui obiect sau fenomen şi realizarea unor experimente asupra lui;
- investigarea, argumentul şi raţionamentul;
- organizarea de activităţi pe şedinţe pentru a urmări procesul acumulării de cunoştinţe;
- acordarea unui număr de 2 ore pentru aceeaşi temă, un modul desfăşurându-se de-a lungul mai multor săptămâni;
- asigurarea continuităţii activităţilor;
- existenţa unui caiet de experimente, cu propriile aprecieri ale elevilor;
- însuşirea progresivă, de către elevi, a conceptelor ştiinţifice, însoţită de consolidarea cunoştinţelor, atât scris, cât şi oral;
- informarea de pe site – metode de lucru, idei de activităţi, răspunsuri la întrebări;
- participarea la unele activităţi – dialog cu formatori, oameni de ştiinţă.

Prin realizarea unor module ca *„Cele cinci simţuri"*, *„Baloane de săpun"*, *„Aerul"*, *„Apa"* sunt vizate competenţe ştiinţifice, de limbaj oral şi scris, de comportament şi artistice.

Fiecare modul cuprinde mai multe secvenţe, fiecare având obiective bine definite, vizând anumite competenţe. Se are în vedere pentru fiecare şedinţă din modul: întrebarea incitantă pentru curiozitatea elevilor, formularea obiectivelor ştiinţifice, asigurarea materialului necesar pentru fiecare echipă, desfăşurarea experimentului, formularearea concluziilor finale, completarea fişelor din caietul de experimente.

În derularea experimentului, o atenţie deosebită se acordă formulării predicţiilor, notării acestora pe fişe, pe afişierul clasei, verificării predicţiilor prin experiment, notării rezultatelor.

Prin folosirea caietului de experimente se urmăreşte consolidarea progresivă a exprimării orale şi scrise. Completarea acestuia îl ajută pe elev să-şi amintească ceea ce a făcut, să comunice, să identifice etapele demersului experimental şi să dezvolte el însuşi competenţe metodologice.

Am luat cunoştinţă de această metodă în cadrul cursului Comenius 2.2.C, desfăşurat la Suceava, în perioada 17-22 oct. 2005. În cadrul activităţilor practice efectuate de noi înşine sau la care am asistat, am constatat că elevul observă un anumit fenomen/obiect, mânuieşte instrumente de lucru, îşi pune o serie de întrebări la care el însuşi caută răspunsuri. Apariţia „de ce"-ului îl determină să caute, să verifice anumite ipoteze şi mare îi este bucuria când ceea ce a presupus se adevereşte.

La clasa pe care o conduc, am început derularea modulului *„Baloane de săpun"*, ca activitate extracurriculară. Am adus la cunoştinţa părinţilor elevilor tot ceea ce implică această activitate: timp, materiale. Propunerea a fost foarte bine primită; am avut şi am sprijinul lor; unii dintre ei chiar asistă la astfel de activităţi, încântaţii fiind de entuziasmul copiilor, de seriozitatea cu care lucrează şi de modul de abordare a tot ceea ce se petrece în jurul lor.

Am intrat pe site pentru a găsi idei de activităţi. Până în prezent am desfăşurat din modulul *„Baloane de săpun"* următoarele actvităţi: *Ce ne trebuie pentru a face baloane*? (amestecuri care permit formarea baloanelor), *Suporturi pentru producerea baloanelor, Care sunt baloanele cele mai rezistente*?, *Cum prelungim viaţa unui balon*?, *Spargerea baloanelor.*

În cadrul acestor experimente i-am solicitat pe elevi să facă observaţii asupra baloanelor de săpun, privind mărimea, durata acestora, forma, strălucirea, determinându-i să încerce şi alte amestecuri pentru producerea lor. Interesant a fost când, pentru producerea baloanelor, am folosit diferite suporturi ca formă şi mărime. Au constatat că, indiferent de suport, baloanele sunt rotunde. Puşi să verifice anumite ipoteze formulate în urma întrebărilor incitante, elevii au descoperit că baloanele mici sunt mai rezistente, că viaţa unui balon poate fi prelungită prin alimentarea lui cu amestec de săpun + apă sau apă cu ajutorul unei pipete, că două baloane care se întâlnesc în aer se unesc, că se poate pătrunde în interiorul unui balon fără să se spargă.

Pentru a întări cele afirmate mai sus, voi descrie pe scurt şedinţa *„Sunt baloanele fragile*?", desfăşurată pe 09.12.2005.

Rezumatul activităţii:

După ce au încercat să spargă baloanele cu diferite obiecte, elevii vor fi provocaţi să reuşească să atingă un balon fără să îl spargă şi, în acelaşi timp, să introducă un obiect în interiorul lui.

Obiectivele învăţătorului:

- să-i facă pe elevi să înţeleagă că suprafaţa balonului este o peliculă evident fragilă la atingere, la lovire, la curenţi de aer, la căldură;
- să-i facă să descopere şi că este, totuşi, posibil să se atingă un balon, să-l manipuleze cu mâinile sau cu diferite obiecte, cu condiţia ca acestea să fie umezite.

Durata: o oră două secvenţe.

Materiale:

Scanned with OKEN Scanner

- pentru fiecare elev: fişa de experiment, un pai;
- pentru fiecare grupă: o farfurie pentru a face baloane, un pahar cu amestec, diferite obiecte pentru a sparge baloanele (scobitori, capace de stilouri, agrafe, dopuri de sticlă), un pahar pentru apă;
- pentru clasă: afişier.

Desfăşurarea activităţii:

Se reamintesc experimentele precedente: Amestecuri pentru baloane; Diferite suporturi pentru producerea baloanelor; Prelungirea vieţii unui balon.

Concluziile:

- cel mai bun amestec este amestecul cu apă şi săpun;
- indiferent de forma suportului baloanele au forma rotundă;
- baloanele mici sunt mai rezistente pentru că amestecul nu este atât de întins, pelicula fiind mai groasă;
- viaţa unui balon poate fi prelungită picurând apă.

Întrebarea incitantă: Este uşor să spargem baloanele? Cu ce? Ce le face să se spargă?

Prezentarea obiectivelor: Vom încerca să spargem baloanele cu diferite obiecte. Vom căuta o soluţie (o posibilitate) prin care să putem atinge baloanele şi chiar să introducem obiectele în ele, fără să se spargă.

Li se cere să se gândească dacă pot sparge baloanele cu obiectele aflate pe bancă. Elevii vor fi, fără îndoială, convinşi că da, pe drept cuvânt.

Se discută fişa şi se completează ipotezele.

La nivelul grupelor: Elevii fac baloane în farfurie folosind paiul şi le sparg cu obiectele propuse şi cu oricare altul care li se pare interesant să încerce. Fiecare grupă explică cum s-au spart baloanele mai uşor: prin partea de sus sau pe la baza lor.

Concluzia secvenţei: scrierea pe afişier.

Balonul este fragil pentru că pelicula este foarte fină. Aerul, loviturile, lucrurile calde sau uscate îl sparg.

Se ordonează materialele pe bancă.

Întrebări îndrumătoare pentru secvenţa 2:

- Când aţi făcut baloane în aer, de ce unii copii au reuşit să le prindă cu suportul cu care le-au produs? (suportul era umed de la amestcul folosit).
- Când aţi făcut baloane, unii dintre voi v-aţi jucat cu ele folosind mâinile şi nu s-au spart. De ce ? Cum erau mâinile voastre? (umezite cu amestec)

Scopul secvenţei 2:

Fiecare grupă trebuie să reuşească să introducă un obiect în balon (din cele aflate pe bancă) şi să verifice dacă este necesară umezirea obiectului cu amestec sau dacă e suficient numai cu apă.

Se ajută elevii în emiterea ipotezelor, în găsirea explicaţiilor posibile care permit înţelegerea de ce un obiect muiat în amestecul pentru baloane sau în apă face posibilă atingerea şi chiar pătrunderea lui în interiorul balonului fără să se spargă.

Pe grupe: Elevii realizează experimentul. Se circulă printre grupe şi se încurajează elevii să facă observaţii practice. De exemplu: Este mai uşor să introduci obiectul pe la baza balonului, prin lateral sau prin partea de sus? Completarea fişelor.

Concluzii: se scrie pe afişier.

- Este suficient ca obiectul să fi umezit în mod regulat cu apă pentru a fi introdus în balon;
- Balonul este mai puţin rezistent în partea de sus (lichidul curgând către bază, balonul se subţiază în partea de sus).

Fişa:

Nume elev .....

ŞEDINŢA 5

Sunt baloanele fragile?

1. Spargerea unui balon:

Obiectul	Se sparge balonul? Da sau nu? (Poţi nota observaţiile tale dacă ai idei)
stilou (capac)	
scobitori	
capac de sticlă	
mâna	
agrafe	

2. Atingerea unui balon fără să se spargă:

Aţi reuşit să atingeţi balonul fără să se spargă? Cu ce? Cum?

.....

.....

Bibliografie:

1. Midol, Renée; Garassino, René – *Les Bulles. Document de travail pour les maîtres élaboré en parteneriat avec l'ecole Centrale de Lyon* (suport de curs);
2. Orieux, Marcel; Everaere, Marcel – *Leçons de choses. Cours moyen,* Classiques Hachette, Librairie Hachette, Paris, 1954.

DIFERENŢIEREA ACTIVITĂŢII CU ELEVII – IMPERATIV AL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI CONTEMPORAN

(DIFFERENTIATING THE ACTIVITIES WITH THE STUDENTS – AN IMPERATIVE REQUIREMENT OF CONTEMPORARY TEACHING)

înv. Dănuţ Leonte,
Şcoala Specială cu Clasele I-VIII „Aurora", Vaslui

Abstract:

Treating pupils and educative activities differently means, basically, adapting the process of teaching to any of the psycho-physical individual features of each pupil, influencing their education in accordance with their characteristics, thus facilitating the discovery and the promoting skills, propensities, interests. This also involves supposes preparing pupils according to their level of understanding and creating an environment favourable to the shaping of his personality. The concept of individualized teaching does not necessarily imply individual teaching, but it also refers to organizing the process of education on relatively homogenious classes or groups.

Tratarea diferenţiată înseamnă, în esenţă, adaptarea învăţământului la particularităţile individuale psiho-fizice ale copilului, influenţarea instructiv-educativă a elevului potrivit particularităţilor sale, înlesnind prin aceasta descoperirea şi cultivarea aptitudinilor, înclinaţiilor, intereselor lui, pregătirea la nivelul posibilităţilor de care dispune, crearea unui cadru favorabil formării personalităţii. Interesul educatorilor nu trebuie să fie tocirea particularităţilor individuale până la dispariţia lor, ci respectarea acestora, pentru ca prin educaţie şi instrucţie fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze noi valori materiale şi spirituale. Pe bună dreptate se afirmă că ignorarea trăsăturilor individuale – datorită unei atitudini nivelatoare pedagogice – echivalează cu un act de miopie educativă.

În baza datelor ştiinţifice referitoare la posibilitatea stimulării prin educaţie a dezvoltării personalităţii la diferite perioade de vârstă, activitatea diferenţiată cu elevii ciclului primar trebuie să aibă ca obiectiv principal *luarea în*

Scanned with OKEN Scanner

considerație anume în acest sens a particularităților elevilor la organizarea și desfășurarea procesului de învățământ. Respectiv, este necesar ca în activitatea instructiv-educativă – pornindu-se de la nivelul real, atins de copil în fiecare moment dat – să se urmărească impulsionarea dezvoltării și pregătirii lui la un nivel superior, prin solicitarea la eforturi din ce în ce mai mari, dar obiectiv posibile pentru el. În felul acesta, se previne practica frecvent întâlnită în școală de a considera clasa ca o formațiune omogenă de elevi și de a o trata (în consecință) uniform, nivelator, având (în cel mai bun caz) drept reper așa-numitul „elev mediu" care – analizat sub aspectul structurii funcționale psiho-fizice, al ritmului de dezvoltare a proceselor cognitive, morale, afective, volitionale – în realitate nu există. Practica demonstrează cu destulă evidență faptul că, în cazul organizării procesului de instruire după nivelul elevilor mediocri, rezolvarea sarcinilor didactice este ușoară pentru elevii buni și grea pentru cei slabi. Din această cauză unii se plictisesc, sunt dezinteresați de activitate, iar alții nu reușesc să țină pasul. Astfel că nici una dintre categoriile de elevi nu beneficiază de condiții favorabile pentru a fi stimulată dezvoltarea și pregătirea sa în funcție de potențialul de care dispune. O asemenea deficiență poate fi corectată numai prin activitatea diferențiată, corespunzător particularităților fiecărui elev, privite în dinamica lor.

În condițiile de astăzi, tratarea diferențiată se pune în termeni calitativ noi, fiind abordată din perspectiva largă a sporirii eficienței sistemului de învățământ în ansamblu. Acest proces nu poate fi realizat decât printr-o ameliorare a învățământului, sub toate aspectele lui. În perioada scursă de la Revoluția din decembrie 1989 s-au operat schimbări în *conținutul învățământului*, eliminându-se ceea ce este depășit, amănuntele nesemnificative, părțile descriptive și s-a accentuat caracterul său științific. De asemenea, s-a insistat asupra problemelor esențiale, fundamentale din fiecare disciplină, iar noile cuceriri ale științei au fost integrate organic în temele vechi. S-au produs schimbări și în *metodele de învățământ*, limitându-se utilizarea metodelor expozitive și accentuându-se folosirea metodelor active, euristice, care fac din elev un participant la propria sa instruire. În același timp, s-a impus necesitatea întrebuințării mai intensă a *mijloacelor moderne de instruire*: televiziunea școlară, mijloacele audio-vizuale, calculatoarele, manualele și mașinile de instruire programată etc.

Clasa tradițională cu care lucrează educatorul în mod frontal (colectiv) este un grup neomogen, cuprinde elevi cu posibilități de muncă diferite, cu aptitudini și interese diferite, cu ritm de muncă diferit. Acest lucru este mai evident în colectivele școlilor speciale unde, de obicei, diferențierile dintre elevii dintr-o clasă sunt destul de mari. Dar învățământul are rezultate optime când se ține seama de posibilitățile fiecărui elev, când este „pe măsura" fiecărui elev, deci când este *individualizat*.

În procesul de învățământ, a lua în considerare particularitățile fiecărui elev nu este posibil, în cel mai înalt grad, decât în cazul când educatorul lucrează cu un singur elev, deci într-un *învățământ individual*. Dar în condițiile actuale, când se practică un învățământ de masă, cheltuielile materiale ar fi atât de mari, încât ar fi imposibil de organizat un învățământ individual pentru toți copiii. De aceea, astăzi se practică un învățământ pe clase de elevi. Dar problema individualizării învățământului, adică a adaptării învățământului la particularitățile individuale ale elevilor, a rămas valabilă. În acest sens, se caută să se găsească forme de organizare a muncii didactice și metode de învățământ prin care să se țină seama de particularitățile individuale ale elevilor în cadrul unui învățământ colectiv.

După cum se observă, noțiunea de *învățământ individualizat* nu implică în mod necesar forma de învățământ individual, ci ea se referă și la organizarea învățământului pe clase sau pe grupe relativ omogene. Individualizării pe grupe sau pe clase omogene i se spune *instruire diferențiată*, iar individualizării din cadrul organizării individuale a procesului de învățământ i se spune *instruire personalizată*. Dacă, de exemplu, educatorul dă elevilor dintr-o clasă de efectuat o temă comună în mod independent, munca lor este individuală, dar nu individualizată. Însă dacă dă fiecărui elev o temă potrivită cu particularitățile lui individuale, atunci munca este personalizată. În mod obișnuit se folosește munca diferențiată pe grupe omogene și mai rar munca personalizată.

În acest moment se aduc critici severe școlii tradiționale pentru faptul că nivelează și uniformizează pregătirea elevilor, ignorând diversitatea caracteristicilor individuale, unicitatea personalității. Abordarea tratării diferențiate stă astfel sub semnul necesității. Experiența mondială pune în evidență faptul că prin diferențierea învățământului trebuie să înțelegem ansamblul modalităților folosite pentru a asigura atât prin măsuri organizatorice (*diferențiere externă*), cât și prin metode și mijloace didactice (*diferențiere internă*), adaptarea la particularitățile individuale ale elevilor. Modalitățile concrete de diferențiere se stabilesc, în general, în funcție de obiectivele specifice ale fiecărui nivel și ciclu de școlarizare, ținând seama de măsura în care corespund datele științifice referitoare la particularitățile vârstei elevilor și, în același timp, nu prezintă riscul unor exagerări care, în final, ar putea contraveni însuși scopului urmărit.

La fel ca și organizarea activității diferențiate cu elevii în funcție de particularitățile lor, conținutul propriu-zis al acestei activități suscită vii discuții pe plan mondial, promovându-se opinii diferite care atrag după sine implicații semnificative pentru practica școlară. Astfel, unii pedagogi consideră că realizarea instruirii elevilor potrivit posibilităților lor diferite de asimilare face necesară reducerea volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi, precum și scăderea cerințelor față de adâncirea lor. De aici, propunerea de a se elabora programe alternative de învățământ („minimale", „maximale", „deschise", „orientative" etc.) pe care elevii să le parcurgă atât cât și până unde pot. Altă categorie de specialiști sunt adepții unor programe de învățământ unice pentru toți elevii din aceleași clase de pe întregul teritoriu al țării. Dar pentru însușirea conținutului programei, specialiștii respectivi văd o singură modalitate viabilă: activitatea suplimentară cu elevii care au nevoie de sprijin.

Coordonatele principale care jalonează organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii din ciclul primar sunt următoarele:

- activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea, în cel mai înalt grad, a sarcinilor învățământului formativ.
- activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întreg colectivul clasei pentru a se putea obține un nivel ridicat de pregătire a tuturor elevilor și, pe această bază, promovarea lor în clasele următoare.
- obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate, în principiu, în timpul lecției.
- activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți la învățătură, cât și pe cei cu posibilități deosebite.
- în tratarea diferențiată a elevilor se va evita atât suprasolicitarea cât și subsolicitarea lor.
- activitatea diferențiată trebuie să se întemeieze și să traducă în viață concepția științifică psihopedagogică cu privire la raportul dintre dezvoltare și învățare.
- conținutul învățământului este comun și obligatoriu pentru toți elevii clasei.
- în timpul activităților diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de învățătură, curiozitatea, solicită un efort

Scanned with OKEN Scanner

propriu, asigură o învățare activă şi formativă.

• diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea şi alternarea echilibrată a activității frontale cu activitatea individuală şi pe grupe de elevi.

• diferențierea activității se realizează în toate momentele lecției, în darea temelor, precum şi în întreaga activitate extraşcolară organizată cu elevii.

Întemeindu-se pe aceste idei, activitatea diferențiată cu elevii asigurără succesul lor la învățătură, progresul şcolar al tuturor copiilor.

Bibliografie:

1. Leonte, Dănuț – *Modalități de diferențiere şi individualizare a activității în lecțiile de matematică*, Lucrare metodico-ştiințifică pentru obținerea gradului didactic I în învățământ, 1994.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE CURRICULARĂ

(MANNERS OF CURRICULAR INTEGRATION)

inst. Elena Caraiman, inst. Mihaela Huci,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 3, Roman, jud. Neamț

Abstract:

Due to the desire of integrating the students in situations of efficient and relevant learning we have opted for a series of activities which are projected and realized in accordance with the curriculum. The interdisciplinary approach implies the overlapping of common areas of interest from one or more disciplines. We have performed such an activity on the 21st of March, the first official day of spring, thus following the tradition of the holidays celebrated in Europe.

Din dorința de a implica elevii în situații de învățare optimizată şi relevantă pentru ei, am optat pentru activități proiectate şi realizate în perspectiva integrării curriculare.

În sens larg, *integrarea curriculară* reprezintă realizarea de conexiuni între conținuturi şi discipline şcolare cu scopul eficientizării învățării.

În sens aprofundat, *integrarea curriculară* reprezintă o strategie de proiectare şi predare a curriculumului care presupune ancorarea învățării în contexte reale de viață şi organizarea cunoştiințelor în jurul unor nuclee integrative de tipul conceptelor fundamentale disciplinare sau interdisciplinare şi a abilităților fundamentale, disciplinare şi de transfer.

În continuare, prezentăm câteva *argumente* pentru abordarea integrării curriculare:

Avantaje	*Dezavantaje*
• Pentru elev învățarea devine un proiect personal care este orientat şi dirijat de către cadru didactic. • Cultivă cooperarea şi nu competiția. Accentul cade pe activitatea de grup. • Elevii sunt puşi în situații reale, de rezolvare a unor sarcini concrete. • Se asigură o învățare activă. • Mai târziu elevii au şansa de a-şi planifica singuri propriile activități. • Un bun prilej în verificarea capacităților intelectuale şi a aptitudinilor creatoare ale elevilor. • Se realizează conexiuni între diferite discipline ce vor fi utilizate în procesul cunoaşterii. • Asigură educația elementară pentru toți elevii. • Atât elevul, cât şi cadrul didactic au mai multă libertate de exprimare şi acțiune. • Învățarea devine interesantă, stimulativă, semnificativă.	• Există riscul unei abuzări excesive. • Poate duce la o anumită dezorganizare a cunoştințelor. • Transferurile de la o disciplină la alta, în cazul intradisciplinarității, sunt minime. • Viziunea globală asupra subiectului nu dă posibilitatea de clasificare şi de organizare a cunoştințelor în vederea specializării.

În funcție de gradul de realizare a conexiunilor tematice între diferite domenii ale cunoaşterii, literatura de specialitate descrie trei modele de integrare curriculară: *interdisciplinaritate, multidisciplinaritate şi transdisciplinaritate.*

Abordarea interdisciplinară

Abordarea interdisciplinară presupune intersectarea pe suprafețe de cunoaştere de interes comun a conținutului a două sau mai multe discipline de studiu. Este maniera care permite tratarea mai uşoară a unor teme din domenii limitrofe sau a unora cu un mare grad de generalitate.

O astfel de activitate am realizat cu ocazia zilei de 21 martie, Ziua Primăverii sau Spring Day, aliniindu-ne aşadar la evenimentele sărbătorite pe plan european.

La activitate au participat elevii claselor a IV-a A şi a III-a A.

Discipline implicate: Limba română, limba engleză, ştiințe şi geografie, educație plastică, abilități practice, educație muzicală

Conținutul: Ziua Primăverii

Obiectivul fundamental: Sistematizarea cunoştințelor referitoare la anotimpul de primăvară prin activități artistice, ştiințifice, civice

Obiective operaționale:

A. *Cognitive*

Elevii trebuie:

OC_1: să scrie o compunere;

OC_2: să prezinte în limba engleză țări din Uniunea Europeană care sărbătoresc Spring Day;

OC_3: să realizeze un colaj cu titlul „*Copacul înflorit*";

OC_4: să picteze o lucrare intitulată „*Peisaj de primăvară*";

OC_5: să completeze calendarul naturii.

B. *Motrice*

Elevii vor fi capabili:

OM_1: să scrie corect şi estetic pe fişă şi pe planşe;

OM_2: să utilizeze corect, în condiții de siguranță, instrumentele de lucru;

C. *Afective*

Elevii:

OA_1: vor manifesta interes şi plăcere în realizarea sarcinilor;

OA_2: vor colabora cu învățătoarele şi cu ceilalți colegi pentru realizarea obiectivelor propuse.

Resurse:

Metodologice:

1. *strategia didactică*: inductivă;

2. *metode şi procedee*: conversația, explicația, exercițiul, problematizarea, învățarea în cooperare;

3. *forme de organizare*: frontală, pe grupe;

4. *mijloace de învățământ*: instrumente de scris, fişe, hârtie colorată, foarfece, lipici, acuarele, pensoane, busolă, termometru, giruetă.

Temporale: 45 minute

Desfăşurarea activității

Elevii sunt împărțiți în cinci ateliere de lucru: *compunere, pictură, colaj, limba engleză, ştiințe ale naturii.*

La începutul activității sunt prezentate atelierele, precum şi sarcinile şi modul de lucru.

Scanned with OKEN Scanner

1. La atelierul de *pictură* elevii realizează o compoziție plastică cu titlul *„Peisaj de primăvară"*. Utilizează trusa de culoare (acuarele, pensule, pahar cu apă, suport de carton).
2. În cadrul atelierului de *colaj*, copiii au sarcina de a contura, de a decupa, de a asambla rândunele, fluturi, gâze, frunze, flori, ciuperci într-o compoziție intitulată *„Copacul înflorit"*. Utilizează șabloane, hârtie colorată, suport de polistiren, foarfece, bolduri, carioci.
3. Copiii de la atelierul de *compunere* scriu o compunere liberă cu titlul *„Întâlnire cu Zâna Primăverii"*. Ca material de sprijin au expresii selectate din textele literare studiate.
4. La atelierul de *științe ale naturii* elevii realizează un calendar al naturii. În prealabil, observă fenomenele, efectuează măsurători și înregistrează rezultatele, utilizând instrumente precum termometre, giruetă, busolă. Giruetele au fost confecționate la o oră anterioară de geografie. Elevii au cunoștințe despre modificările care au loc în natură în anotimpul de primăvară și știu să observe: tăria și direcția vântului, gradul de acoperire a cerului, precipitațiile, durata de strălucire a soarelui, temperatura aerului. În urma măsurătorilor, copiii au completat calendarul naturii.

Temperatura aerului	Precipitații	Tăria vântului	Direcția vântului	Gradul de acoperire a cerului	Durata de strălucire a soarelui

Acesta este prezentat sub forma unui joc de rol: meteorologul de serviciu din București cere informații de la meteorologul din Roman.

5. În cadrul atelierului de *limba engleză*, copiii prezintă diverse informații despre state din Uniunea Europeană care sărbătoresc Spring Day, identifică steaguri ale acestor state. Elevii scriu mesaje adresate copiilor din alte state europene.

În ultimele 15 minute ale orei, fiecare atelier va prezenta, prin intermediul reprezentanților, produsul obținut.

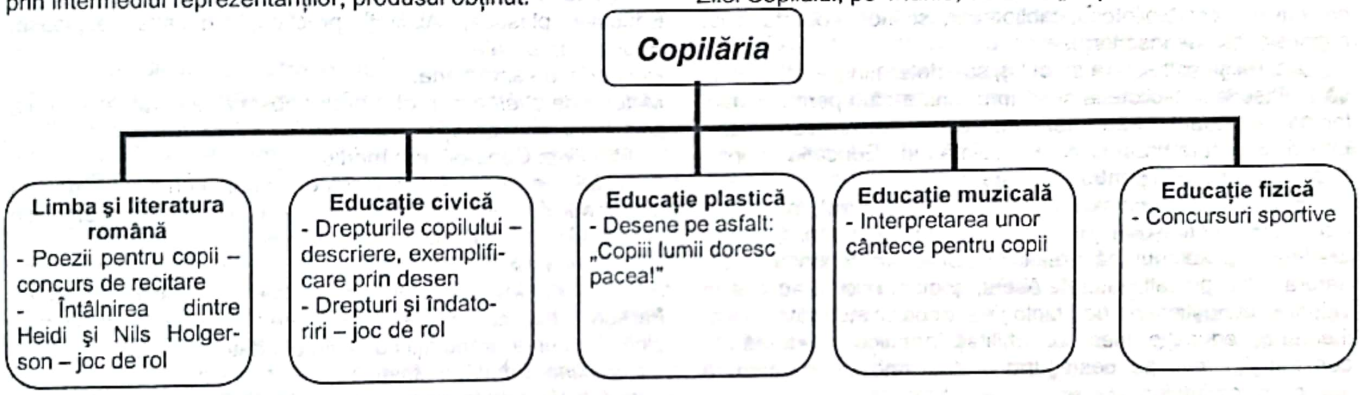
Se face evaluarea lucrărilor.

Întreaga activitate se încheie cu un cântec închinat primăverii.

Activitatea a avut un real succes, elevii fiind foarte implicați și încântați de modul de lucru, dar și de produsele obținute.

Perspective

Ne propunem să realizăm o activitate similară cu ocazia Zilei Copilului, pe 1 Iunie, cu tema „Copilăria".



Activitățile interdisciplinare sunt preferate de elevi pentru că ele se desfășoară pe grupe, folosindu-se tehnici de învățare prin cooperare, oferindu-le în același timp posibilitatea de a se cunoaște și de a se împrieteni cu elevi din alte clase. Atmosfera de lucru este foarte degajată, deși gradul de implicare a copiilor în activitate este maxim.

Bibliografie:
1. Glava, Adina; Glava, Cătălin – *Curriculum integrat-modele de integrare curriculară*. Note de curs, Universitatea Babeș Bolyai, Cluj-Napoca, 2005;
2. *** – *Ghidul programului de informare/formare a institutorilor/învățătorilor. Curriculum pentru clasele I și a II-a*, București, Tipografia Cicero, 2003.

MODALITĂȚI DE ORGANIZARE ȘI PROIECTARE A ACTIVITĂȚILOR INTERDISCIPLINARE

(ORGANIZING AND PLANNING INTERDISCIPLINARY ACTIVITIES)

înv. Viorica Tudorache,
Școala cu Clasele I-VIII „Ion Basgan", Focșani

Abstract:
Interdisciplinarity is a way of organising and planning the activities from primary and secondary school, it is a way of judging, of making a connection between the phenomena and the objects surrounding us. The interdisciplinary approach creates the possibility of having a comprehensive view on the surrounding reality, the pupil, thus, observing relations of interdependence between natural phenomena.

Motto: „Ceea ce e inportant în artă e să vibrezi tu și să-i faci pe alții să vibreze." (*George Enescu*)

Un indice foarte important în procesul de reformă în învățământul românesc îl constituie spiritul interdisciplinar.

Interdisciplinaritatea este o modalitate de organizare și proiectare a activităților din învățământul preșcolar și primar, este o modalitate de gândire, o conexiune între fenomenele și obiectele din mediul înconjurător.

Ea are o serie de avantaje:
- completează lacunele școlarilor;
- elimină din vorbire ideile sau cuvintele inutile;
- este o strategie reușită;
- formează capacitatea de gândire corectă;
- facilitează individualizarea învățării.

Copilul mic trebuie să folosească acele cunoștințe pe care le posedă, cu ușurință, acolo unde și când trebuie fără ca el să dețină foarte multe cunoștințe. Astfel, copilul

Scanned with OKEN Scanner

dobândeşte aptitudini şi deprinderi necesare la şcoală apoi, mai târziu, în societate.

Prin intermediul activităților desfăşurate în cadrul proiectelor de parteneriat încheiate între grădiniță şi şcoală, am constatat cât de importantă este interdisciplinaritatea în activitatea din grădiniță. Există un volum mare de informații pe care le primeşte copilul; educatoarea cultivă o serie de aptitudini ca: fluiditate, flexibilitate şi predă cunoştințele într-un mod cât mai atractiv posibil. Încă din grădiniță se are în vedere ca preşcolarul să dobândească o privire de ansamblu asupra vieții şi universului.

În ciclul primar, o programă bine concepută ne-ar putea ajuta la finalizarea acestui ideal. În procesul de predare-învățare putem enumera câteva forme de manifestare a interdisciplinarității:

- conexiuni între discipline pentru reînnoirea informațiilor;
- transferul de metode şi procedee de la o disciplină la alta;
- transferul de abilități şi informații pentru explicarea unor fenomene reale.

Activitatea de bază la vârsta preşcolară şi şcolară mică este jocul.

În cadrul unei activități de la bibliotecă, şcolarii de clasa întâi au desfăşurat un joc „Biblioteca", prin intermediul căruia şi-au format deprinderi de comportare civilizată, au învățat reguli de păstrare a unei cărți, şi-au îmbogățit vocabularul cu noi cuvinte ca: bibliotecă, bibliotecar, scriitor, copertă, titlu, cuprins şi fişă de înscriere.

Am reuşit astfel, fară să oblig, să-i determin pe toți şcolarii să se înscrie la bibliotecă şi să împrumute cărți pentru nivelul lor de dezvoltare. S-au intersectat astfel trei arii curriculare: Limbă şi literatura română, Ştiință şi Educație pentru societate, Educație pentru sănătate.

În cadrul unor excursii cu tema „Noi şi natura", în mijlocul naturii, am desfăşurat jocuri ca: „Albina şi floarea", „Micul grădinar", „Prietenul păsărelelor", „Ghiceşte fenomenul din natură", „Nu poluați natura". Astfel, şcolarii mici şi-au pus în valoare cunoştințele de biologie, geografie, matematică, literatură, educație plastică, abilități practice. Fără să fie constrânşi, elevii au desfăşurat o activitate de evaluare a tuturor cunoştințelor.

Am folosit forme de organizare diferite de la un joc la altul. Astfel, şcolarii învață să păstreze curate elementele naturii (apa, aerul, solul). Ei cântă cântece noi sau învățate, recită unele versuri din jocuri de mişcare, desenează peisaje din natură, elemente din natură, pot să numere şi să grupeze după formă, culoare, mărime sau parfum florile din natură, pot alerga în poiană sau printre arbori.

Se mai poate manifesta interdisciplinaritatea la activitățile preşcolarilor şi şcolarilor mici sub formă de serbări. În cadrul activității comune preşcolari-şcolari, desfăşurate în acest an şcolar, copiii au cântat, au recitat, au dansat şi au jucat roluri, realizându-se astfel un cadru special.

Se stabilesc conexiuni deosebite şi în cadrul activităților creative desfăşurate pentru realizarea revistei şcolare a ciclului primar din şcoala noastră, revistă pe care o coordonez:

- educația estetică – se pictează;
- educația limbajului – se citesc lecturi, se notează expresii frumoase, se crează texte;
- educația moral-civică – şcolarii îşi însuşesc norme morale;
- educația practică – lucrează în grup la coperta revistei.

Astfel s-au format la şcolarii mici: spiritul de echipă, simțul critic şi autocritic, curajul, curiozitatea.

Textele elaborate în revistă prin folosirea expresiilor frumoase au un puternic rol informativ, formativ, instrumental, contribuie la îmbogățirea vocabularului, la asimilarea regulilor de ortografie şi punctuație. Se consolidează priceperile şi deprinderile de scriere corectă a cuvintelor, dezvoltarea şi cultivarea gustului pentru lectură, dezvoltarea simțului estetic prin realizarea desenelor din revistă.

În lecțiile de limba şi literatura română am asociat noțiunile literare şi de limbă cu cele muzicale şi artistice. Gândirea şcolarilor a fost orientată spre conținutul emoțional al imaginilor artistice din manual. Limbajul muzical a fost perceput de către elevi ca mijloc de comunicare a gândurilor şi sentimentelor omeneşti. Integrarea casetelor şi cd-urilor în procesul de predare-învățare a limbii române a contribuit la apropierea elevilor de text, la cunoaşterea de către şcolari a tezaurului literar. Îmbinarea elementelor literare cu cele muzicale a oferit cheia cu care s-au deschis larg porțile spre înțelegerea frumuseților acestor arte, a insuflat elevilor încredere şi dragoste pentru patrie, mândrie națională. Îmbinarea activităților patriotice cu cele moral-civice a avut efecte pozitive; şcolarii pot cunoaşte mai uşor cine sunt ei, cine sunt strămoşii lor, care sunt faptele şi calitățile lor morale, învață să prețuiască munca, adevărul, curajul, cinstea, pot avea dorințe, idealuri.

Exemplu practic

În predarea-învățarea cunoştințelor la „Cunoaşterea mediului" la clasa întâi am realizat următoarele conexiuni interdisciplinare, cu alte obiecte de învățământ pe parcursul unei săptămâni.

Clasa întâi.

Tema: Anotimpurile. Primăvara.

Discipline implicate: Cunoaşterea mediului, Limba română, Educație plastică, Abilități practice, Educație religioasă, Educație muzicală.

Perioada: o săptămână.

Metode de evaluare: proba orală, observarea, autoevaluarea, portofoliul, conversația.

Disciplina: Cunoaşterea mediului

Activități de învățare: asimilarea unor cunoştințe despre anotimpul primăvara, lunile de primăvară, transformările din natură, din viața şi activitatea oamenilor.

Disciplina: Limba română

Activități de învățare: lectura poeziei „De Paşti", de Elena Farago, explicarea unor cuvinte, memorarea poeziei, alcătuirea unor propoziții cu cuvintele date în poezie.

Disciplina: Educație plastică

Activități de învățare: desenarea unor flori de primăvară şi folosirea culorilor pentru colorare, desenarea oului de Paşti.

Disciplina: Abilități practice

Activități de învățare: modelarea din plastilină a florilor de primăvară, reproducând forme şi culori reale sau modelarea unui ou de Paşti din plastilină, colajul-folosind hârtia colorată.

Disciplina: Educație religioasă

Activități de învățare: cunoaşterea semnificației zilei de Paşti, transcrierea unei strofe din poezie, aflarea motivului pentru care se ciocnesc ouă roşii de Paşti.

Disciplina: Educație muzicală

Activități de învățare: interpretarea vocală a unor cântece de primăvară „Vine primăvara", „Mirosul florilor", „Ghiocel mititel".

În loc de concluzii

Abordarea interdisciplinară crează posibilitatea formării unei viziuni globale asupra realității înconjurătoare, elevul sesizând interdependențe între fenomenele naturale.

Aplicând predarea interdisciplinară a cunoştințelor se formează personalitatea creatoare, independența şi responsabilitatea elevilor. La baza acestor afirmații stau câteva întrebări pe care trebuie să le avem în vedere permanent:

a. Este necesară interdisciplinaritatea la vârsta şcolarului mic?

b. Ce reprezintă interdisciplinaritatea?

c. Ne-ar putea ajuta o programă şi cum ne-ar putea ajuta?

d. Care sunt formele de manifestare metodologică a interdisciplinarității în procesul de predare-învățare?

e. Ce importanță are jocul în organizarea interdisciplinară a activităților din şcoala primară?

Scanned with OKEN Scanner

Prin organizarea acestor activităţi cu caracter interdisciplinar am constatat că am obţinut rezultate remarcabile, performanţe deosebite. Şcolarii şi preşcolarii dovedesc că au evoluat, că pot face aproape orice.

Bibliografie:
1. *** – *Învăţământul primar*, Revistă dedicată cadrelor didactice, Nr. 2-3, 2001;
2. *** – *Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Bucureşti, 1998.

COPILUL – COPARTICIPANT ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂŢARE-EVALUARE

(THE CHILD – CO-PARTICIPANT IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING-EVALUATING)

educ. Floarea Văituş,
Grădiniţa Nr. 10, Alexandria
educ. Constanţa Costea, educ. Liliana Lungu,
Grădiniţa Nr. 6, Alexandria

Abstract:
The essence of the process of education itself places the child on a position of participant in the process of teaching-learning-evaluating, because this process commences with a stage of perceiving, receiving and familiarising with the discipline or with the situation created. This stage is followed by the actual learning in which there is involved a series of operations which lead towards apprehension. The last stage is that of consolidating their knowledge by putting into practice or transferring what the have learnt.

Unul dintre obiectivele reformei învăţământului este reevaluarea conţinuturilor de predare-învăţare-evaluare, iar la nivelul învăţământului preprimar acest obiectiv trebuie să asigure o punte de legătură solidă şi coerentă cu învăţământul primar. Din aceste perspective, trebuie să manifestăm un comportament didactic adecvat, cu metode specifice de predare-învăţare pe care copilul să le folosească în viaţa de zi cu zi, astfel ca procesul de învăţare să fie lejer, creativ, flexibil, fără rutină, să nu se bazeze pe informaţie şi reproducere, ci să fie un învăţământ global, integrat şi creativ care are la bază educaţia.

Accesul copiilor la informaţie nu trebuie confundat cu instruirea şcolară, cu supraîncărcarea conţinuturilor, ci el trebuie să fie capacitat, provocat, stimulat, imperceptibil dirijat spre conţinuturile de învăţare cu modalităţi noi de predare.

O nouă concepţie privind predarea-învăţarea evaluarea

Regândită astfel, activitatea didactică presupune respectarea copilului şi a cerinţelor individuale, iar pentru noi un comportament didactic echilibrat, creativ şi liber în crearea unui mediu educaţional adecvat pentru o stimulare continuă a învăţării spontane.

Aşadar, într-o lume în care se vorbeşte de a treia alfabetizare nu mai este admisibil ca preşcolarii să fie încătuşaţi de prejudecăţile unor metodologii depăşite.

O cerinţă fundamentală este aceea de a deprinde copilul să utilizeze materialele didactice puse la dispoziţie în aşa fel încât ele să sugereze contexte posibile de abordat.

Relaţia biunivocă conţinut-metodă implică educatoarea în procesul de activizare a funcţiilor mintale constructive şi creative ale copiilor, iar aceasta constituie o nouă abordare educaţională prin organizarea şi trăirea unor experienţe de învăţare.

De aceea spunem că *a învăţa* nu înseamnă a privi, a asculta, a însuşi de-a gata noţiuni şi idei, ci, pentru copil, înseamnă *a beneficia* de o experienţă proprie, folosindu-se de toţi analizatorii – vizual, tactil, chinestezic, olfactiv. Acest lucru presupune şi exprimarea într-un limbaj adecvat a ceea ce el a constatat.

La preşcolari, sarcinile învăţării sunt puţin direcţionate; ele trebuie orientate în privinţa dezvoltării la copii a unor autentice experienţe de viaţă, iar poziţia educatoarei la nivelul relaţiei didactice este mai puţin centristă, ea apărând mai degrabă ca un partener de joc matur care cunoaşte toate detaliile. Din acest punct de vedere, noi nu predăm lecţiile, ci organizăm activităţi care sunt ocazii de învăţare situaţionale, iar eficienţa actului didactic depinde de capacitatea educatoarei de a crea o situaţie de viaţă pe care copilul să o găsească interesantă, atrăgătoare; cunoştinţele cu care se operează apar ca simple mijloace prin care educatoarea împărtăşeşte experienţa sa copilului.

Activitatea educatoarei nu este o activitate de predare, ci este o continuă provocare a copilului în acţiune; de aceea intervenţiile ei sunt scurte, precise, calme, îngăduitoare pentru a crea un climat afectiv emoţional.

Relaţia educaţională presupune o trecere de la concentrarea activităţii pe conţinut pe cel ce învaţă, o deplasare de pe predare pe învăţare, adică pe efortul copilului care învaţă.

Obiectivele educaţionale reflectă anticiparea noastră privind rezultatelor învăţării şi se concentrează asupra câştigului pe care va trebui să îl realizeze cel care învaţă, aspect care face obiectul unor măsurări şi evaluări şi desemnează tipurile de achiziţii: cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, atitudini la care trebuie să ajungă copiii.

La fiecare tip de activitate stabilim obiective concrete, operaţionale, formulate în termeni de comportamente observabile, măsurabile, care permit să se evalueze dacă obiectivul a fost atins sau nu de către copilul care învaţă. Trebuie avut în vedere o singură acţiune pentru a fi posibilă măsurarea şi evaluarea gradului de însuşire a comportamentului aşteptat, iar rezultatul aşteptat să fie descris sub forma unui comportament observabil.

Conţinutul activităţii de predare utilizată în grădiniţa este adaptat practic la dezvoltarea copiilor şi a metodologiei care să permită recepţionarea lui cu uşurinţă. Toate acestea privesc implementarea unei noi concepţii asupra proceselor de predare-învăţare-evaluare.

Conceptul de învăţare desemnează obişnuinţele de învăţare, maniera de învăţare a copilului, iar aria curiculară trebuie fundamentată pe experienţa de viaţă a acestuia. Din această perspectivă, atitudinea educatoarei poate fi:

a) mai degrabă încurajează decât sancţionează;
b) corectează, dar nu dezamorsează entuziasmul;
c) solicită, dar nu epuizează.

Relaţionarea cu copii poate fi ţesută în jurul inepuizabilelor „de ce"-uri caracteristice vârstei preşcolare pe care educatoarea le va converti în autentice prilejuri de a conversa cu copiii.

Sarcina didactică este cea care ne dictează proiectarea activităţii comune cu accent specific de măsurare şi evaluare a rezultatelor propuse de noi. Activitatea didactică de predare-învăţare cunoscută şi ca activitate didactică de comunicare de noi cunoştinţe implică copilul în următoarele variante:

- învăţarea prin repetare;
- învăţarea prin descoperire;
- învăţarea bazată pe descoperire individuală;
- învăţarea pe grupe.

Activitatea didactică de evaluare şi apreciere a calităţilor noilor deprinderi formate trebuie să se realizeze permanent

Scanned with OKEN Scanner

prin chestionarea orală, prin exerciții și activități practice, prin fișe de evaluare, prin jocul didactic care este activitatea de bază în procesul predării-învățării-evaluării.

Latura instructivă a jocului didactic se concretizează printr-un anumit volum de cunoaștere, de acțiuni obiectuale și mintale pe care le solicită și le promovează aspectul informativ al procesului de învățare, cât și aspectul formativ al acestuia. Jocul se constituie într-un veritabil instrument dacă educatoarea are disponibilități empatice, capacitatea de a se transpune imaginar în lumea copilăriei.

Evaluarea performanțelor în învățare se realizează în modalități specifice acestui nivel de educare și instruire, mai ales că învățământul preșcolar nu face din transmiterea de cunoștințe un obiect anume, ci se folosește de cunoștințe pentru a optimiza integrarea copilului în mediul social.

Pentru aceste considerente, procesele evaluative sunt orientate către punerea în evidență a progreselor pe care le realizează copilul în învățare, fapt care se relevă în dezvoltarea psiho-fizică, în dobândirea unei anumite autonomii acționale și funcționale.

Din această perspectivă evaluarea conferă dublu efect: copilului care dobândește confirmarea succeselor sale și educatoarei care află efectele pe care intervenția sa le produce asupra copilului.

Concluzii

Însăși esența procesului de învățare îl situează pe copil ca participant direct în procesul de predare-învățare-evaluare, pentru că acest proces începe cu o fază de percepere, receptare, familiarizare cu obiectul sau situația creată, continuă cu învățarea propriu-zisă în care sunt implicate o serie de operații ce conduc către înțelegere și este urmată de o etapă de consolidare (aplicare sau transfer a celor învățate).

Învățarea modernă dovedește că se învață mai eficient atunci când copiii cunosc performanțele pe care le vor atinge; aceasta implică anunțarea de la început a obiectivelor urmărite, în termeni accesibili, clari și convingători, contribuind la captarea atenției și curiozității, la angajarea conștientă a copiilor în realizarea sarcinilor în care sunt coparticipanți. De aceea, pentru realizarea unei noi sarcini de învățare, educatoarea va capacita copilul în reactualizarea selectivă a datelor utile, semnificative, relevante pentru a asigura o mai bună înțelegere a noilor informații care urmează a fi transmise; această etapă reprezintă, în același timp, o evaluare permanentă a conținuturilor parcurse.

În urma acestor activități, evaluarea performanței se face prin măsurarea și aprecierea rezultatelor copiilor în învățare; acest act permite educatoarei să afle cât de eficient organizează activitatea, cât de clar știe să explice, cât de bine comunică, cât de eficiente sunt tehnicile și materialele didactice pe care le utilizează în obținerea performanței și cât de bine implică copilul în realizarea obiectivelor propuse.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980;
2. Dima, Silvia – *Copilăria fundament al personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977;
3. Radu, I. T. – *Evaluarea în procesul didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

DIDACTICA ȘI PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

(DIDACTICS AND THE PROCESS OF EDUCATION)

înv. Maura Albu, înv. Tuța Iacob,
Grup Școlar Industrial Bucecea, jud. Botoșani

Abstract:

Didactics concentrates its preoccupations and interests on guiding systematic teaching and learning, as these two form the process of education. The first aim of didactics is to define the process of education. The basic notions of pedagogy are education, training, teaching which represent the contents of the process of education, and teaching represents the means of instilling the given contents.

Argument

Termenul „didactică" își are originea în verbul grecesc „didaskein", adică „a-i învăța pe alții" (a preda, a propune spre învățare).

Ca termen al limbajului pedagogic apare abia în secolul al XVII-lea și are ca primă accepțiune pe cea de artă, „artă de a-i învăța pe toți toate", după cum afirma Komensky.

Au existat mai multe divergențe privitoare la obiectul pedagogie, dar au fost treptat depășite. Astăzi, ea este acceptată ca „teorie care fondează științific procesul de învățare, cu cele două aspecte constitutive ale sale: predare – pe de o parte –, asimilare – pe de altă parte". (Constantin Moise)

Didactica își axează preocupările pe îndrumarea predării și învățării sistematice, acestea alcătuind la un loc procesul de învățământ. Didactica este intitulată și teoria instruirii, adică dotarea individului cu informații. Este considerată o parte a pedagogiei generale, deși autorii mai vechi nu vedeau nici o legătură între cele două.

Procesul de învățământ ca obiect de studiu al didacticii

Primul lucru pe care și-l propune didactica este de a defini procesul de învățământ. Noțiunile de bază ale pedagogiei sunt educația, instrucția, învățământul, care reprezintă conținutul oricărei activități școlare, iar învățământul reprezintă forma de înfăptuire a acestui conținut.

Învățământul văzut în latura lui procesuală, nu este singura formă, ci pe lângă ea mai sunt și: discuțiile și sfaturile, ucenicia, conferințele, lecturile libere etc. Comparat cu ele, „procesul de învățământ reprezintă forma cea mai organizată de instrucție și educație constând în prezentarea, explicarea, experimentarea împreună cu elevii a unor conținuturi bine definite, de către persoane special calificate". (Constantin Moise)

Trebuie ca să dezvăluim esența procesului de învățământ, să-i surprindem caracterele.

a) Caracter sistematic și condiționare specifică

De la o etapă la alta a evoluției societății se schimbă și acest proces, datorită exigențelor emise de către fiecare societate dată, care reies fie din viața materială, fie spirituală.

Dacă plecăm de la scop (realizarea în om a unui anumit sistem de valori), vom vedea că raportul acestei valori se schimbă de la o epocă la alta. De exemplu: în Antichitatea greacă se vede un interes mare pentru valorile de bine, frumos, adevăr. Dacă în Evul Mediu, accentul se mută pe sfințenie, în Epoca Modernă utilul capătă o pondere însemnată.

Apoi, dacă ne referim la conținut vom observa că nivelul științific din Antichitate și Evul Mediu nu au impus studierea riguroasă a științelor naturii în școală. În Epoca Modernă și actuală se impune în mod acut studierea acestor științe. Procesul de învățământ este condiționat direct de organizarea în scopuri, cât și în conținut.

b) Procesul de învățământ întrunește în acest timp un aspect instructiv și unul educativ

În lucrările tradiționale de pedagogie se face o delimitare

Scanned with OKEN Scanner

între ceea ce numim „instrucție" și ceea ce se cheamă „educație în sens restrâns", adică dezvoltarea forțelor interioare ale ființei umane, mai ales formarea atitudinilor pozitive.

Autorii noi vorbesc despre intercondiționarea informativului, adică a instruirii cu formativul, adică „dezvolatrea biopsihosocială a personalității celor educați" (I. Nicola, 1994, p. 275). Putem susține că necesitea instrucției este strict esențială. Ultimele cercetări din domeniul psihologiei învățării arată rolul informației în constituirea „structurii cognitive a individului, adică a unui font aperceptiv", după limbajul pedagogiei tradiționale.

Dar, nu ne putem opri la însușirea cunoștințelor, ci trebuie să continuăm prin dezvoltarea intelectului și moralității, dezvoltarea atitudinilor etc. Tocmai acesta este caracterul educativ al învățământului.

c) *Procesul de învățământ funcționează ca un proces bilateral*

Învățământul a implicat dintotdeauna activitatea de predare și de învățare, cea dintâi revenind profesorului, iar cea de-a doua elevului.

Predarea nu trebuie înțeleasă doar ca activitate de a explica elevului anumite cunoștințe sau de a exersa însușirea unor deprinderi, ci toată activitatea educațională în școală (prezentarea și explicarea cunoștințelor, pregătirea clasei pentru activitatea de învățare, îndrumarea și sprijinirea elevilor în însușirea deprinderilor, evaluarea progreselor realizate de elevi).

Învățarea constă în activitatea elevului concretizată în receptare, descoperire, asimilare, aplicare a cunoștințelor sau de exersare în vederea formării deprinderilor diverse, potrivit cu gradul și tipul școlii.

Procesul de învățământ nu este o simplă operație de predare-preluare, ci implică efort și din partea celui care primește (învață), tocmai pentru ca durabilitatea și eficiența celor însușite să fie cât mai mare.

Se consideră nefondată ideea că utilizarea mijloacelor tehnice moderne ar putea înlocui profesorul în totalitate pentru că, în timpul învățării, în prezența educatorului, acesta din urmă poate să observe fiecare elev în parte și să-l îndrume în mod adecvat și continuu.

d) *Procesul de învățământ este un proces de cunoaștere*

Copilul, în procesul de cunoaștere, devine subiect cunoscător, iar realitatea cuprinsă în materia școlară obiect al cunoașterii. Cunoașterea săvârșită de elev parcurge un număr de etape, delimitate cu timpul în teoria cunoașterii. Astfel didactica tradițională numește cinci trepte ale cunoașterii: perceperea obiectelor; formularea noțiunilor, judecăților, raționamentelor, teoriilor specifice fiecărei materii școlare, fixarea și consolidarea noilor conținuturi însușite; aplicarea, venind în prelungirea consolidării, verificarea însușirii.

1. *Perceperea obiectelor și fenomenelor*

Are rostul de a-l ajuta pe elev să-și formeze un fond de reprezentări. Obiectele, fenomenele, substitutele lor prezintă avantajul că sunt accesibile copiilor de orice vârstă și convingătoare prin evidența cu care ele se înfățișează. Pe lângă menirea de a înzestra elevul cu informație concretă, această treaptă favorizează dezvoltarea spiritului de observație tocmai prin exercițiul prin care elevul este solicitat în timpul cunoașterii directe.

2. *Formarea noțiunilor, judecăților, raționamentelor, teoriilor specifice fiecărei materii școlare*

Are loc în forma cunoașterii mijlocite, prin operațiile gândirii: comparație, analiză și sinteză, abstractizare și generalizare, concretizare, rezultând fie o noțiune, fie o cerere.

Prezentarea mai pe larg a aceszei trepte, prin descrierea operației gândirii în acțiunea concretă de învățare ne lămurește mai exact asupra problemei. Comparația este operație prin care se stabilesc asemănările și deosebirile între un obiect perceput și altele, percepute anterior sau concomitent. Este necesară ca un prim act de eventuală sesizare a esențialului. Pentru a putea fi utilă trebuie să fie amplă, adică să se facă din mai multe puncte de vedere sau cu ajutorul mai multor criterii. Analiza și sinteza reprezintă totodată două operații ale gândirii strâns împletite între ele și desfășurate concomitent. Analiza constă în desfacerea obiectului în părțile lui componente, cu scopul se a observa structura lui, de examinare în amănunt. Sinteza reprezintă desfacerea permanentă a imaginii globale a obiectului paralel cu analiza. Abia după încheierea operației de analiză și sinteză, elevii se află în posesia unei imagini științifice, logice a obiectului cunoașterii.

Abstractizarea și generalizarea sunt operații care continuă în mod firesc analiza și sinteza. Abstractizarea se obiectivează în operație de separare pe plan mintal a însușirilor esențiale ale unui obiect de restul însușirilor lui, considerate particulare sau accidentale. Prin generalizare, trăsăturile comune se extind asupra unei întregi categorii de obiecte de același fel; în alte cazuri ea poate consta în formularea unei reguli, unui principiu, unei relații constante etc.

3. *Fixarea sau consolidarea*

Apare în procesul de învățământ ca moment distinct și de importanță majoră, pentru că el asigură progresul în învățare și, în același timp, temeinicia învățării. Mijloacele realizării acestui moment se rezumă în principiu la două: repetarea și exercițiul. Repetarea se folosește pentru consolidarea acelor cunoștințe care nu devin deprinderi sau nu sunt strâns legate de anumite deprinderi, ci rămân la nivelul de zestre a minții sau de bunuri de cultură necesare pentru a înțelege natura, societatea, viața. Exercițiul se folosește pentru consolidarea cunoștințelor care devin deprinderi sau sunt strâns legate de acestea.

4. *Procesul cunoașterii social-istorice se închide cu aplicarea* în practică a cunoștințelor, teoriilor, legilor etc., dobândite în procesul gândirii abstracte. Această aplicare reprezintă o necesitate pentru că practica este criteriul primordial al adevărului. Aplicarea și verificarea, în cadrul școlii, au sensuri diferite față de cele din practica socială, nefiind obligatoriu să aibă corp comun una cu alta.

5. *Verificarea* este etapa care include actul cunoașterii în cadrul procesului de învățământ.

Constă din cercetarea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor elevilor de către eduactor. Funcțiile ei se rezumă prin: verificarea volumului sau cantității de cunoștințe, deprinderi, priceperi, în vederea descoperirii eventualelor goluri sau lipsuri ale învățării și a completării lor; verificarea calității cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, în vederea descoperirii evetualelor erori și a corectării lor; verificarea propriului mod de muncă al profesorului.

Verificarea elevilor este deci și o autoverificare a profesorului.

Încheind cercetarea structurii procesului de învățământ ca proces de cunoaștere, se impun câteva *concluzii*:

- cunoașterea are loc în condiții pedagogice sau de învățare; deci cunoașterea nu atât în scopul descoperirii, cât al învățării;
- învățarea completă echivalează cu parcurgerea completă a acestui periplu.

Bibliografie:

1. Moise, Constantin – *Concepte didactice fundamentale*, Iași, Editura „Ankarom", 1996;
2. Neacșu, Ioan – *Instruire și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999.

Scanned with OKEN Scanner

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A LECȚIILOR ÎN CONDIȚIILE FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

(PEDAGOGICAL PLANNING OF LESSONS AND THE USE OF MEANS OF EDUCATION)

înv. Maria Ciutac, înv. Georgeta Muntianu,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

The existence of means of education, however well conceived it might be, is not sufficient in order to ensure the increase of the efficiency of the process of education. The competent use of these means supposes restructuring the contents, promoting participative methods and the ways of organizing the process of education in accordance with the requirements of the contemporary education. An important role in ensuring the efficiency of the use of the means of education is played by the teacher's experience and expertise and his behaviour during the lesson.

Pregătirea activităților instructiv-educative cu elevii – una dintre preocupările majore ale didacticii moderne

Modul de abordare sistemică a procesului de învățământ impune precizarea finalităților și obiectivelor, identificarea resurselor materiale, evaluarea gradului de atingere a obiectivelor, reglarea și perfecționarea procesului pe baza evaluării.

Obiectivele operaționale prezintă interes deosebit pentru practica pedagogică, definirea lor înscriindu-se în elaborarea proiectului didactic.

Orice demers didactic este o înlănțuire de trei acțiuni inseparabile:

- una de proiectare a ceea ce este de făcut;
- alta de realizare efectivă a ceea ce s-a prevăzut;
- și una de autoevaluare a ceea ce s-a realizat.

În acest context, proiectarea presupune o stare de pregătire optimă capabilă să impună o derulare a procesului de predare-învățare în așa manieră, încât aceasta să pună în valoare întregul potențial de creativitate didactică a învățătorului precum și potențialul intelectual și fizic al elevilor.

Pentru a se ajunge la un astfel de nivel, didactica modernă propune ca fiecare cadru didactic să-și proiecteze activitățile și să nu aplice mecanic niște șabloane. Se pune mare accent pe elaborările personale. Actul proiectării, concepția și spiritul în care este gândită și realizată o lecție se organizează într-o structură didactică elaborată. Aceasta poate fi de forma unui proiect sau plan strategic, o schiță sau o fișă de pregătire, un scurt program de acțiune. Prezența unui proiect, chiar foarte schematic redactat, în scris sau mintal, este dovada unei pregătiri și nu a lăsării desfășurării procesului de învățământ în voia lui. Un proiect poate lua orice formă, important fiind faptul de punere în relație optimă a componentelor decisive ale lecției. La proiectarea unei lecții învățătorul va parcurge o succesiune de etape, va stabili demersurile didactice pentru fiecare etapă, va asigura o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare, în scopul realizării obiectivelor urmărite.

Model general de elaborare a unei lecții euristice

Pentru un model general de elaborare a lecției, de exemplu a celei euristice, se vor indica momentele de parcurs într-o articulație de flux continuu, precizându-se timpul afectat fiecăruia și corespunzător acestora, se sistematizează și se ordonează pe o coloană activitatea învățătorului și pe alta activitatea elevilor. Vor fi incluse datele, metodele, procedeele, materialele și mijloacele de utilizat. O lecție poate să înceapă sub forma unei activități colective (când se reactualizează cunoștințele necesare înțelegerii noilor cunoștințe care se vor preda, când se prezintă noțiuni de bază, un film, o peliculă etc.), urmând să se treacă la activități diferențiate pe grupe (când se discută, se efectuează experimente, lucrări practice) sau chiar individuale, iar în final se reia forma de activitate colectivă. Utilizarea acestor forme de activitate, trecerea de la o formă de activitate la alta în cadrul unei lecții, favorizează un ritm variat și continuu de muncă în rândul elevilor, creează posibilități de manifestare a fiecărui elev, de participare nemijlocită la propria sa formare.

Se va trece apoi la definirea cu claritate a scopului și obiectivelor lecției. Scopul poate defini o cerință care trebuie să fie realizată în lecție și arată că elevul trebuie să învețe ceva, în timp ce obiectivele constituie un ansamblu de schimbări, pe care dorim să le realizăm prin învățare. Altfel spus, obiectivele sunt cele care dau sens și semnificație activității de învățare. Sunt importante două funcții ale obiectivelor: una directoare a întregii activități și alta de control, de evaluare a rezultatelor obținute de elevi, prin raportarea la rezultatele preconizate.

În funcție de scop și obiective, se determină conținutul lecției. Uneori relația poate fi și inversă, adică se pornește de la conținut spre obiective. Pentru aceasta învățătorul va prelucra, va sistematiza și ierarhiza cunoștințele într-o succesiune, care să corespundă celor mai avantajoase demersuri didactice. Se vor nota noțiunile asupra cărora se va insista cu precădere, se va doza volumul de cunoștințe pentru fiecare secvență, se vor alege exerciții și probleme de rezolvat, exemplele etc.

Pe baza definirii obiectivelor și selectarea conținutului lecției, învățătorul va trece la alegerea sistemului de metode și procedee. Orice metodă trebuie apreciată în raport cu sarcinile de realizat prin intermediul ei. În cursul unei lecții se folosesc mai multe metode, potrivit obiectivelor urmărite și ținând seama de forma de organizare a activității, de vârsta și de pregătirea elevilor, de condițiile mediului instructiv. Indiferent de modul de abordare a lecției, pe tot parcursul acesteia se va pune accent pe activitatea elevilor, se vor folosi metode active care să le orienteze și să le dezvolte efortul în direcția descoperirii prin forțe proprii a adevărurilor științifice.

Rolul mijloacelor de învățământ în realizarea unei lecții moderne

Adoptarea lecției moderne presupune și un mediu instructiv adecvat (laborator, sală de curs, cabinet etc.). Ambianța interioară este de asemenea importantă pentru desfășurarea lecției. De modul cum sunt dotate cu mobilier și cu mijloace de învățământ, cum sunt organizate laboratoarele, atelierele, cabinetele depinde asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea lecției. Este de datoria învățătorului să pregătească dinainte mediul instructiv, să verifice instalațiile și aparatele cu care vor lucra elevii, să fixeze la distanțe normale aparatele de proiecție sau de redare a sunetului etc.

O altă etapă importantă în proiectarea lecției o constituie selecționarea mijloacelor de învățământ în raport cu obiectivele și metodele stabilite. Metodele de explorare a realității, bazate pe contactul direct sau indirect cu realitatea, ca și metodele bazate pe acțiune, solicită truse, modele, diapozitive etc., în timp ce metodele de comunicare orală se sprijină îndeosebi pe tablouri, hărți, diagrame, filme, diapozitive, benzi magnetice, casete, CD-uri etc.

Activitatea elevilor în cadrul unei lecții poate fi organizată sub forma colectivă, fie pe grupe sau individuală. Astfel, activitatea frontală se recomandă la colectivele mari de elevi, când se prezintă noțiuni de bază sau studiul unor probleme care au un profund caracter emoțional. Activitatea pe grupe este convenabilă atunci când urmărește promovarea unor

Scanned with OKEN Scanner

activități diferențiate, lucrări practice, experiențe de laborator etc. Activitatea individuală se poate desfășura atât pe fondul muncii frontale, cât și pe grupe. Condiția esențială desfășurării unei astfel de activități este respectarea particularităților psihice și fizice ale fiecărui elev. Prin astfel de activități elevul dobândește pas cu pas cunoștințele și își formează deprinderi de muncă, își cultivă spiritul de responsabilitate față de sarcinile încredințate, își sporește încrederea în posibilitățile sale.

Ultima etapă în proiectarea unei lecții o constituie stabilirea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare. Evaluarea se realizează în cursul lecției (într-o anumită etapă a acesteia) sau la final. Datele obținute prin observarea directă a elevilor prin examinarea orală sau prin aplicarea unei probe de control / test constituie feedbak-ul de adaptare a unor măsuri de reglare și optimizare a procesului de învățare. Aceste demersuri didactice pentru fiecare etapă a lecției nu se stabilesc odată pentru totdeauna; ele pot fi completate, corectate, adaptate de la caz la caz.

Reușita lecției depinde de modul cum este organizată și desfășurată de către învățător. Dacă în lecție se folosesc mijloace de învățământ, este necesară nu numai o pregătire specială a activității didactice, ci și o intervenție competentă pe tot parcursul lecției. Prezența unui mijloc de învățământ, oricât de bine conceput și realizat ar fi acesta, nu este suficientă pentru a asigura creșterea eficienței procesului de învățământ. Utilizarea eficientă a mijloacelor presupune restructurarea conținutului, promovarea metodelor participative și a formelor de organizare a procesului de învățământ corespunzătoare obiectivelor învățământului contemporan.

Desfășurarea unei lecții cu astfel de mijloace de învățământ trebuie să-i aducă pe elevi și pe învățători într-o relație de parteneri, într-un raport comun de căutare și cercetare. Integrarea organică a mijloacelor în lecție depinde, într-o mare măsură, de dirijarea înainte, în timpul și după utilizarea efectivă a acestora.

Concluzie

Un rol important în asigurarea eficienței utilizării mijloacelor de învățământ îl are pregătirea învățătorului și comportamentul său în lecție. Mijloacele de învățământ vin în serviciul cadrului didactic, dar îl obligă pe acesta să se pregătească, să se perfecționeze continuu, să-și revizuiască relația cu clasa de elevi, să dovedească o mare abilitate pentru a putea valorifica la maximum funcțiile formative și informative ale acestora.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983;
2. Radu, Ion – *Strategii de predare și învățare*, București, Editura Științifică, 1992.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT AUDIO-VIZUALE ÎN ACTUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN VEDEREA CREȘTERII EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREPRIMAR

(METHODS OF INTEGRATING THE AUDIO-VISUAL MEANS OF EDUCATION IN THE TEACHING-LEARNING ACTIVITIES IN VIEW OF INCREASING THE EFFICIENCY OF DIDACTIC ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATON)

educ. Camelia Mihăilă,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 12, Iași
educ. Margareta Ifrim, educ. Olivian Ifrim,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 28, Iași

Abstract:

The introduction of technical audio-visual modern means of teaching creates the possibility of using traditional intuitive materials in a new way. The audio-visual means used judiciously are very useful and in accordance with the children's wishes and natural propensities. One psycho-pedagogical aspect which forces us to use these means in any activity of teaching is the child's natural characteristic of reaching more easily the level in which he can form notions rather through concrete images than through verbal language. The experiments which have been performed have shown that the lessons during which audio-visual means are used are more animated and the results are more efficient.

Copii au nevoie de un mediu educativ orientat de imperative de seriozitate, preocupare, responsabilitate, afecțiune, solicitudine, moralitate, aceasta din urmă fiind de fapt factorul fundamental cu construirea căruia ar trebui să se înceapă.

Educatorii sunt aceia cărora le revine misiunea de a gândi și acționa atât în beneficiul copiilor cât și al părinților și bunicilor.

Începând cu obiectivele urmărite, trecând la conținutul și metodele specifice activităților din grădiniță și ajungând cu analiza la tipurile și structura mijloacelor didactice utilizate, putem determina punctele în care sunt necesare completări, restructurări, înlocuiri, evidențiind astfel direcțiile de orientare ale înnoirilor, încât să se asigure o corelare a acțiunilor unei rezultante educaționale cât mai complete, care să-și exercite firesc funcția de modelare a personalității copilului.

Dintre mijloacele de învățământ care ar putea să contribuie la realizarea obiectivelor imediate ale învățământului preprimar fac parte mijloacele audio-vizuale.

Introducerea mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne creează posibilitatea folosirii materialelor intuitive tradiționale într-un mod nou.

Figura centrală a procesului pedagogic complex și multilateral este și va rămâne educatorul. Toate mijloacele tehnice sunt doar instrumente în mâinile cadrelor didactice. Observațiile zilnice relevă că preșcolarii reacționează mult mai intens la stimulii vizuali decât cei auditivi. Cunoscând acestea, noi educatorii, dăm o deosebită atenție în primul rând imaginii vizuale, însă nu pentru a menține copii la acest nivel de experiență intuitiv-concretă, ci pentru ai ajuta să se apropie cât mai mult cu putință de ideea abstractă. În unele cazuri, când datorită specificului activității predomină expunerea orală, în momentul slăbirii atenției copilului apelăm la mijloc cu aparatură tehnică. Aceasta va restabili imediat atenția necesară desfășurării în continuare a activității. Un aspect care merită a fi luat în seamă constituie atracția și interesul de care se bucură basmele și povestirile în lumea copiilor. Basmul vorbește copilului despre o lume a visului în care totul se rezolvă pe calea minunilor, a vrăjilor, a neașteptatului. Basmul este o poartă deschisă spre realitate, el îl pregătește pe copil să înțeleagă viața, lupta și sentimentele oamenilor obișnuiți. Pe măsura dezvoltării psihice, dezvoltându-li-se imaginația, copii sunt stăpâniți de dorința arzătoare să vadă pe eroii povestirilor prinzând viață și

Scanned with OKEN Scanner

acționând.

Mijloacele audio-vizuale judicios folosite răspund în mod pregnant dorințelor și înclinațiilor naturale ale copiilor. Poate oare educatorul să se dispenseze de aceste prețioase ajutoare în procesul instructiv-educativ, dacă vrea să fie integrat în realitate?

Un alt aspect psiho-pedagogic care ne impune folosirea aparaturii tehnice audio-vizuale în predare este caracteristica copilului de a ajunge mai ușor la formarea noțiunilor prin imagini concrete decât prin limbajul verbal. Copii sunt mult mai impresionați și receptivi atunci când vizionează sau audiază o poveste, decât atunci când o ascultă numai. Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în doze normale poate să facă minuni. Depășirea dozelor atrage după sine scăderea atenției, o pasivitate evidentă, somnolență, lipsă de reacție. Nu este necesar de exemplu dacă avem o castă, un diafilm sau o serie de diapozitive să le audiem sau să le vizionăm în întregime. După cum am spus mijloacele audio-vizuale ne permit să apropiem de copil un peisaj, un fenomen. Aceasta nu însemnă ca și în cazul când realitatea ne stă la dispoziție să apelăm la toate mijloacele audio-vizuale.

De multe ori însă urmărind un fenomen pe ecran ale cărui secvențe se succed foarte rapid, copii au impresia că înțeleg totul, în realitate însă neavând timp să analizeze să reflecteze asupra faptelor, ei nu pot sesiza decât aparențele.

De aceea este necesar înainte de integrarea mijloacelor audio-vizuale în activitate, o pregătire prealabilă a copiilor, orientându-le atenția asupra unor obiective pe care să le urmărească. Un singur diafilm sau chiar flanelograful din clasă, folosite judicios, îl impresionează pe copil și îl mobilizează trezindu-i totodată interesele cognitive. Dintr-un receptor pasiv copilul se transformă într-un colaborator activ. Astfel, îmbinarea dispozitivelor cu casetofonul are o eficiență sporită. Personajele povestirii apar pe ecran în timp ce vorbesc, discută, povestesc prin casetofon. Impresiile provocate prin această înscenare vor fi trainice constituind motive stimulatoare în activitatea de învățare. Diafilmele și diapozitivele se folosesc ori de câte ori educatorul va considera că prin proiecția lor se va obține un plus de înțelegere o completare a activității pentru aprofundarea cunoștințelor. Ele constituie un suport intuitiv care-i ajută pe copii să individualizeze fiecare scenă din povestea ascultată, îi ajută să efectueze o serie de operații analitico-sintetice pe care preșcolarii le fac destul de greu. Diapozitivele și tablourile sunt imagini izolate care se pot integra operativ în activitate. Utilizându-le pentru fixarea conținutului povestirii „Ursul păcălit de vulpe", de Ion Creangă am ales doar ilustrarea momentelor principale pe care le-am proiectat în mod succesiv, purtând un dialog viu cu copiii, atrăgându-le atenția în mod deosebit spre anumite momente neobservate de ei; malurile lacului, interiorul scorburei etc. Cu ajutorul imaginilor viu colorate ale dispozitivelor, am explicat cuvintele și expresiile literare din text, înlesnind copiilor înțelegerea conținutului de idei și memorarea acțiunii povestirii, faptele personajelor. Am mai folosit, ca mijloace auxiliare jocurile didactice „Povestește mai departe", „Cine este", „Cunoști povestea" sau, în jocul concurs „Cine știe poveștí câștigă", prin intermediul diapozitivelor, am prezentat copiilor secvențe din poveștile cunoscute, cerându-le să recunoască povestea, să caracterizeze personajele sau să repovestească momentul ilustrat.

„Prin reacțiile spontane ale copiilor, prin aprecierile și generalizările pe care ei le fac în timpul sau după vizionarea diafilmelor și diapozitivelor – spune Elena Someșan – educatoarea poate să cunoască individualitatea copilului, să-i descopere calitățile ce trebuie cultivate, lipsurile ce trebuie înlăturate."

Diafilmele și diapozitivele trezesc emoții artistice și estetice, dezvoltă imaginația și sensibilitatea preșcolarilor. Ei urmăresc cu fețele îmbujorate, cu ochii plini de vioiciune și gingășie, mimând diferite stări sufletești; bucurie, tristețe, ură etc. Utilizând pe alocuri o formă imperativă sau interogativă a comentariului, educatorul trebuie să sensibilizeze, să capteze atenția, să orienteze activitatea de observare, de analizare și interpretare a imaginilor, să stimuleze operațiile gândirii, dând posibilitatea copiilor de a participa activ, angajându-i la propria lor instrucție.

Prin caracterul lor atractiv, imaginile diafilmului exercită asupra micului spectator o influență atât de mare, încât el se identifică de multe ori cu acțiunea eroilor de pe ecran.

Pe lângă mijloacele vizuale, în grădiniță ia o extindere tot mai mare utilizarea în scop instructiv a casetofonului și combinei muzicale, a radioului. Utilizate cu real folos, în adâncirea sau în facilitarea înțelegerii unor povestiri și basme, uneori ele pot însoți proiecțiile de diafilme sau teatrele de păpuși, înlăturând monotonia; mijloacele audio-vizuale pot menține trează atenția copiilor. Astfel, având posibilitatea să audieze o casetă sau un CD cu povești, în interpretarea unor actori renumiți, copilul este atras de vocea fiecărui personaj, trăind alături de el peripețiile prin care trece.

Folosind mijloacele audio am realizat fixarea conținutului unor povestiri, prin repetare, prin intermediul audițiilor literare și sistematizarea lor,m urmând ca preșcolarii:

- să răspundă la întrebări derivate din povestire;
- să recunoască povestea după fragmentul audiat;
- să continue narațiunea de la momentul audiat (Joc didactic „Povestește mai departe");
- să povestească fragmentul anterior celui audiat;
- să găsească imaginea corespunzătoare fragmentului ascultat pe castă (Joc didactic „Spune din ce poveste este");
- să numească personajele implicate în dialog (Joc didactic „Recunoaște personajul");

Mijloacele audio au un efect deosebit asupra copiilor. Este uimitor modul în care captează atenția, le dezvoltă sensibilitatea, îi deprinde să asculte o povestetire dramatizată, îi deprinde cu sonoritatea limbii.

Experiențele făcute arată că lecția în care se utilizează mijloacele audio-vizuale, este mai antrenantă, iar rezultatele sunt mai eficiente. Folosirea combinată a mijloacelor sonore, a diapozitivelor și a diafilmelor, are asupra copiilor un efect stimulator.

Am folosit, cu real succes, înregistrările cântecelor pe casete, pentru fidelitatea redării sunetelor, cât și pentru redarea cântecelor de către copii, a povestirilor, a memorizărilor.

Am înregistrat copiii cântând, recitând poezii, prezentând un dialog între ei,m iar apoi am făcut reaudierea copiilor în scopul autocontrolului și autocorectării acestora, corectând greșelile copiilor privind vorbirea corectă, cursivă și expresivă.

În întreaga activitate din grădiniță muzica constituie instrument de lucru pentru educatoare. O serie de cântece învățate și înregistrate le-am folosit ca pretext de introducere în activitate, de transmitere și repetare de cunoștințe, de încheiere a unei activități, de audiere și inspirație în timpul activităților artistico-plastice, activități de desen, pictură, modelaj, de scriere sau ca mijloc de destindere și de recreere într-un program artistic sau șezătoare. Activitățile statice (convorbiri, lecturi după imagini) le-am înviorat prin audierea unui cântec care să corespundă tematicii activității sau care să sugereze un aspect semnificativ al temei. De asemenea, am folosit caseta cu muzică și în cadrul programului de educație fizică, copiii execută cu multă plăcere mișcările pe suport, iar plimbările, excursiile însoțite de interpretarea și audierea unor cântece învățate devin mai plăcute.

Prin folosirea mijloacelor audio am constatat că muzica ne dă această posibilitate să-i sensibilizăm pe copii, să-i facem să fie mai buni, ascultători, harnici, ordonați. Le creăm prilejul de a cunoaște frumosul din viață, le îmbogățim viața spirituală. Cu bune rexultate am folosit și emisiunile de radio concomitent cu imaginile proiectate.

Scanned with OKEN Scanner

Ascultând teatre radiofonice pentru copii în diferite momente ale activităților de educație a limbajului sau ale activităților la alegerea copiilor am asigurat o fixare mai bună în memorie a povestirilor și poveștilor însușite anterior. Ascultând emisiuni de radio dedicate copiilor la prima etapă, a treia și a patra etapă am observat că mijloacele audio au un efect stimulator asupra copilului și au o mare valoare formativă. Datorită încărcăturii lor afective, conținuturile audio-vizuale reconstituie o atmosferă de adâncă impresionabilitate, care captează pe copii, obține adeziunea lor, pun stăpânire pe ființa lor și îi antrenează la trăiri excepționale de mare tensiune sufletească. Animația, dinamismul imaginilor de pe ecran, urmărirea acțiunii vin să satisfacă în mare măsură imaginația copiilor nevoia lor de acțiune.

Unul dintre mijloacele audio-vizuale care contribuie la realizarea obiectivelor învățământului preprimar este televiziunea cu emisiuni adresate părinților, bunicilor, educatorilor și, bineînțeles, copiilor. Între obiectivele imediate ale integrării emisiunilor de televiziune ca element constitutiv a unui sistem de educație pot fi considerate ca prioritare următoarele:

1. să completeze conținutul activităților din grădiniță cu cunoștințe despre mediul natural, social, care sunt mai bine prezentate copiilor prin intermediul imaginii de televiziune;
2. să furnizeze cadrelor didactice informații cu privire la progresele înregistrate în domeniul educației, să îi ajute în îmbunătățirea metodelor utilizate sau în schimbarea lor, dacă este cazul, să îi susțină în dobândirea unui nou statut corespunzător misiunii de mare importanță socială pe care ei o au;
3. să ajute părinții să-și completeze cunoștințele despre creșterea și educarea copiilor prin realizarea de mesaje privind sănătatea fizică și psihică a copilului, modul corect de hrană, factorii de risc din mediul ambiant;
4. Să deschidă ferestrele instituției de educare a preșcolarilor către lume, pentru a oferi personalului didactic, părinților, personalului administrativ posibilitatea de a se autoevalua în raport cu ceea ce se realizează în alte țări.

Televiziunea aduce un aport la educarea capacității de comunicare a copiilor, la formarea deprinderilor de comunicare în diferite situații în care se află, a dorinței de a transmite prin mesaje, de a se adresa altora, de a se exprima și de a asculta pe alții.

Vizionând programele de televiziune dedicate copiilor ei își satisfac dorința de mișcare, plăcerea de a cânta, de a interpreta roluri, de a respecta reguli de igienă personală, de educație rutieră și ecologică prin emisiuni; „Cum să ne păstrăm sănătatea", „Micul pieton", „Tip top – Mini top", „Șotron", „Desene animate".

Cu multă bucurie vizionează emisiunile dedicate copiilor, dar foarte mult îi impresionează emisiunile unde au fost ei filmați.

Mult succes a avut interpretare unui cântec de către copilul Smaranda Ania din clasa noastră, la ANTENA 1, vizionat de întreaga clasă de copii alături de părinții lor și de educatoare. Mare a fost bucuria copiilor când a venit Televiziunea ANTENA 1-M-BIT în clasă la noi și ne-a filmat la activitatea artistico-plastică „Decorăm ouă pentru Paști".

Dar și mai mare a fost bucuria lor când au vizionat emisiunea „Șotron" în prima zi de Paști la Televiziunea ANTENA 1-M-BIT și s-au văzut chiar pe ei în clasă pictând ouă.

Această vizionare i-a stimulat atât pe părinți, care și-au invitat la vizionarea emisiunii copiii, bunicii, rudele, prietenii, vecinii, cât și pe copiii care lucrează cu mai multă responsabilitate, așteptând să mai vină încă odată televiziunea pentru a vedea toți copii din țară cât de frumos lucrează ei la grădiniță.

Concluzii

Am prezentat numai câteva aspecte ale utilizării aparaturii tehnice moderne audio-vizuale în cadrul procesului de învățământ. Posibilitățile de folosire ale acestora sunt însă mult mai mari. Educatorii trebuie să înțeleagă unul din rolurile lor esențiale: acela de a forma în grădiniță bunul gust și spiritul critic al copiilor pentru ca în afara grădiniței, puși în fața tuturor mijloacelor de a lega binele și frumosul, să valorifice toate posibilitățile pe care mijloacele audio-vizuale le oferă pentru o dezvoltare culturală armonioasă a personalității lor.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
2. Tinca, Crețu – *Psihologia vârstelor*, București, Editura „Univers", 1994;
3. Văideanu, George – *Educația în frontierea dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988.

EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE – COMPONENTĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

(ASSESSING SCHOOL RESULTS – A COMPONENT OF THE INSTRUCTIVE-EDUCATIVE PROCESS)

inst. Viorica Lambru,
Școala cu Clasele I-VIII Movila-Banului, jud. Buzău
inst. Emilia-Cristina Banu,
Școala cu Clasele I-IV Pietrosu, com. Costești, jud. Buzău

Abstract:

Assessment is a necessary component in the running of any activity, in the process of decision making and has as a purpose providing the teacher with the information necessary in order to adjust and self-adjust to the process of education. One of the first lines of action in the complex process of assessing the results in the sturdy of mathematics is required by the necessity of making a diagnosis of the pupils' capacities, so as to later perform an efficient and realistic sequence of education. The didactic expertise has led us to identifying three methods of assessment, in accordance with their way of being an inherent part of the didactic process: initial assessment, cumulative or summative assessment, continuous or formative assessment.

Viața școlii stă sub semnul valorii și valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea și evaluarea reprezintă un moment esențial al *lanțului* didactic. Cum acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut.

Estimarea și evaluarea sunt acte de valorizare care intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sunt indiferente și că, la un moment dat, apare necesitatea unei semnificări, a unei clasificări și a unei ierarhizări ale acestora. Omul ființează sub semnul măsurii și al comparației cu alții și cu propriul *sine*. Sensul termenului evaluare îngăduie diferite conotații, în funcție de realitățile educaționale de care încearcă să dea

Scanned with OKEN Scanner

seamă: evaluarea sistemului, cea a instituției de învățământ, evaluarea programelor a profesorilor, a elevilor etc.

Numeroşi pedagogi – Landsheere, Ausubel, I. T. Radu au demonstrat necesitatea de a privi acțiunile de evaluare a randamentului şcolar ca acțiuni proprii actului didactic. Ei au argumentat ideea abordării procesului de învățământ ca unitate a unor mecanisme de natură diferită, care constituie elemente componente ale procesului şi aflate în relații de interdependență funcțională. Aceasta constituie o condiție necesară pentru reevaluarea căilor pe care poate fi amplificată contribuția evaluării la cunoaşterea eficienței activității pedagogice. Înțelegând natura proceselor de evaluare din unghiul acestei abordări, putem exprima esența acestei acțiuni şi anume aceea de cunoaştere a efectelor activității desfăşurate (rezultatelor) în vederea perfecționării procesului în etapele următoare.

Evaluarea este *punctul final* într-o succesiune de evenimente care cuprind următorii *paşi*:

1. Stabilirea scopurilor pedagogice prin prisma comportamentului dezirabil al elevilor;
2. Proiectarea şi executarea programului de realizare a scopurilor propuse;
3. Măsurarea rezultatelor aplicării programului.

Deci, evaluarea reprezintă un act necesar în conducerea unei activități, în procesul luării deciziilor şi are menirea să furnizeze informații învățătorului asupra reglării şi autoreglării activității.

Sintetizând mai multe definiții ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam şi colaboratorii săi ne propun trei grupe de definiții pentru evaluare, în funcție de trei identități posibile:

1) evaluare = măsură;
2) evaluare= congruență;
3) evaluare = judecare.

Fiecare caz presupune o serie de avantaje şi inconveniente. Definițiile circumscrise de identitatea *evaluare-măsură* au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsură precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme şi concluzii ferme.

Definițiile bazate pe identitatea *evaluare-congruență* prezintă avantajele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective şi criterii inerente, care pot furniza date asupra procesului, cât şi asupra produsului final.

Definițiile care se spijină pe identitatea *evaluare-judecare* prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experiențe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor.

Actul de evaluare la matematică urmăreşte să măsoare şi să aprecieze progresele elevilor în materie de cunoştințe, priceperi şi deprinderi matematice, ca rezultate ale procesului de instruire, precum şi aspectele educative ale activității şcolare la matematică, materializate în atitudinile şi comportamentul elevilor.

Evaluarea performanțelor elevilor se realizează în funcție de obiectivele instrucționale propuse şi este necesară pentru:

- cunoaşterea stadiului inițial de la care se pleacă în abordarea unei secvențe de instruire, în vederea organizării eficiente a noii activități de învățare;
- confirmarea atingerii obiectivelor propuse pentru o anumită unitate de învățare;
- stabilirea nivelului la care a ajuns fiecare elev în procesul formării setului de capacități implicat de obiective.

O primă direcție de acțiune în procesul complex al evaluării rezultatelor şcolare la matematică este impusă de necesitatea diagnosticării capacităților elevilor, în vederea proiectării eficiente şi realiste a unei secvențe de instruire. De pildă, abordarea capitolului *Noțiuni de geometrie* din manualul clasei a III-a poate fi precedată de un test diagnostic, prin care vor fi cunoscute nivelul achizițiilor, dar şi eventuale lacune în cunoştințele geometrice ale elevilor prevăzute de programa clasei a II-a, vizând noțiunile de linie dreaptă, segment de dreaptă, linie frântă şi linie curbă. Înlăturarea lacunelor constatate va prilejui şi o reactualizare a cunoştințelor implicate în conținutul noii învățări din clasa a III-a.

Confirmarea atingerii obiectivelor propuse se realizează prin evaluarea sumativă şi formativă a fiecărei unități didactice. De fapt, nu poate fi concepută proiectarea unității didactice, nu pot fi definite obiectivele lecției, fără stabilirea criteriilor de performanță care indică atingerea acestuia. Actul de evaluare conține deci şi itemi (sarcini, întrebări, enunțuri) care materializează criteriile de performanță stabilite anterior. În sistemul evaluării matematice pentru clasele I-IV se conturează o conduită evaluativă a învățătorului care satisface prioritar cel puțin trei categorii de apreciere (nu de măsurare propriu-zisă) şi anume:

a) prin raportare la o normă, impusă de cerințele programei şcolare (defineşte condițiile de eficacitate ale instruirii şi învățării);
b) prin raportare la nivelul real atins de elevii clasei sau de grupul de referință (defineşte condițiile de eficiență ale predării-învățării);
c) prin raportare la posibilitățile fiecărui elev, aceasta fiind o evaluare de progres.

Sarcinile propuse elevilor trebuie să fie gradate, diferențiate şi variate, astfel încât ele să acopere relativ întreaga gamă a situațiilor posibile într-un caz dat.

Experiența şcolară permite conturarea a trei forme de evaluare, după modelul de integrare a lor în desfăşurarea procesului didactic:

a) evaluarea inițială;
b) evaluarea cumulativă sau sumativă;
c) evaluarea continuă sau formativă.

Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea celor trei forme de evaluare pentru că ele nu sunt distincte, opuse, ci, mai degrabă complementare. Recunoaşterea legăturilor dintre diferitele modalități de evaluare conduce la singura atitudine justificată şi eficientă față de folosirea lor şi aceasta se exprimă în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme şi cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice şi nu în obțiunea pentru una din aceste forme.

Forme şi metode de evaluare a rezultatelor şcolare

Sistemul metodologic al evaluării performanțelor elevilor cuprinde mai multe forme de verificare, metode şi procedee de examinare. O grupare a acestora este posibilă şi utilă. Astfel, ele pot aparține următoarelor categorii: observarea curentă a comportamentului de învățare al elevilor; diferite tipuri de probe (orale, scrise, practice); analiza rezultatelor diverselor activități ale elevilor. Cele mai frecvent aplicate sunt probele orale, scrise şi practice.

Verificarea orală constă în realizarea unei conversații prin care învățătorul urmăreşte identificarea cantității şi calității instrucției. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între învățător şi clasa de elevi, iar feedbak-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor. Avantajul evident al acestei metode constă în aceea că evaluarea devine şi o activitate de învățare, corectare, întărire, sistematizare şi aplicare ale cunoaşterii captate de elevi.

Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în:

- probe scrise de control curent (extemporale);
- lucrări de control la sfârşitul unei unități de învățare;
- lucrări scrise semestriale, de obicei pregătite prin lecții de recapitulare şi de sinteză.

Scanned with OKEN Scanner

Sunt practicate şi alte moduri de verificare scrisă, cum sunt: *lucrări scurte de tip obiectiv*, constând în câteva întrebări la care elevii răspund în scris, succesiv, corectarea făcându-se de către elevi, fie frontal – pe baza unei lucrări reuşite (model), fie prin schimbarea lucrărilor.

Unele avantaje pe care le prezintă probele scrise fac să fie preferate altor metode. Acestea se referă la faptul că anonimatul lor permite examinatorului realizarea unei aprecieri mai puțin influențate de părerea pe care şi-a format-o asupra elevului; permit verificarea unui număr mare de elevi într-un timp dat; fac posibilă verificarea tuturor elevilor referitor la însuşirea unui anumit conținut, ceea ce favorizează compararea rezultatelor; oferă elevilor timizi sau celor care îşi elaborează mai lent răspunsurile posibilitatea de a expune nestânjeniți cunoştințele.

În schimb, comparativ cu examinările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevilor în formularea răspunsurilor să fie lămurite şi corectate pe loc de către examinator. De asemenea, nu este posibilă nici orientarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect şi complet. Probele scrise măresc rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor, mai ales atunci când conținutul lor nu acoperă decât o mică parte din materia a cărei asimilare este verificată.

Examinarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor obiecte de învățământ. Este folosită, în special, pentru verificarea conținutului experimental şi practic al instruirii, deşi sunt numeroase situații în care verificarea cu ajutorul acestor probe oferă şi informații referitoare la gradul de însuşire a conținutului teoretic.

În concluzie, în procesul examinării şi aprecierii rezultatelor şcolare, trebuie să se urmărească nu atât volumul de cunoştințe asimilate de elevi, cât capacitățile cognitive, precum şi deprinderile şi priceperile de muncă independentă. Trebuie evaluate şi apreciate nu numai nivelul performanței ca atare, ci şi investiția de efort, de voință şi conştiință, de însuflețire a elevului, măsura în care-şi transpune în practică posibilitățile şi luptă să se perfecționeze.

Bibliografie:

1. Ausubel, P. David; Robinson, G. Floyd – *Învățarea şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
2. Ionescu, Miron – *Demersuri creative în predare şi învățare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.

ASIGURAREA CALITĂTII ÎN EDUCAȚIE PRIN UTILIZAREA STRATEGIILOR DE EVALUARE EFICIENTĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

(ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION BY THE UTILIZATION OF STRATEGIES OF EFFICIENT ASSESSMENT IN THE PROCESS OF EDUCATION)

înv. Eugenia Bontu,
Şcoala de Arte şi Meserii Starchiojd, jud. Prahova

Abstract:

Assessment is equivalent with knowing the degree in which the instructive-educative objectives have been accomplished or the degree of efficiency at which the methods used during classes reach. It is at the same time a way of appreciating both the pupil's and the teacher's activity. Taking into consideration the way in which verifying and assessing pupils' knowledge is integrated in the process of education, one can distinguish three main ways of realisation: initial assessment, summative (cumulative) assessment, continue (formative) assessment. The methodology of assessment the efficiency of education comprises more types of assessment: oral quizzing, examination through written papers, examination through practical tests, other types of tests.

Procesul didactic este un sistem complex având trei compenente majore: predare-învățare-evaluare, componente cu funcții definitorii în formarea şi dezvoltarea personalității şcolarului: instrumentală, informativă şi formativ-educativă.

Evaluarea înseamnă a cunoaşte măsura din care au fost formate obiectivele instructiv-educative, eficența pe care au metodele folosite în orele de curs. Este deci măsura activității elevului, dar şi a învățătorului. Prin evaluarea randamentului şcolar învățătorul are posibilitatea:

- să constate performanțele la care au ajuns elevii şi prin această eficiență pe care au avut-o strategiile, metodele şi procedeele abordate;
- pe baza celor constatate sa-şi perfecționeze metodologia instruirii, decizând ceea ce are de făcut în viitor privitor la tehnicile abordate;
- să selecționeze şi să clasifice elevii în funcție de rezultatele obținute;
- să stimuleze învățarea participativă;
- să-şi perfecționeze metodele şi tehnicile de evaluare în vederea reducerii insuccesului şcolar.

Având în vedere modul de integrare a verificării şi evaluării procesului de învățământ, distingem trei modalități importante:

1. *Evaluarea inițială* – se efectuează la începutul unei activități de instruire în scopul cunoaşterii capacităților de învățare ale elevilor, a nivelului de pregătire de la care pornesc, a gradului în care stăpânesc cunoştințele şi a modului cum şi-au format capacitățile necesare asimilării celorlalte cunoştințe. Este condiția hotărâtoare pentru reuşita activităților de instruire. Aplicând acest tip de evaluare la începutul unui ciclu de învățământ, vom cunoaşte măsura în care aceştia pot face față viitoarelor cerințe, vom selecta elevii, vom cunoaşte potențialul real al fiecărui copil, alcătuind în consecință programul de instruire, organizând un program de recuperare pentru cei cărora le este necesar sau, din contră, ajutându-i pe cei foarte dotati prin activități suplimentare de nivel ridicat.
2. *Evaluarea sumativă (cumulativă)* – este evaluarea realizată periodic, global, după o anumită perioadă de activiate, la încheierea unui semestru sau an şcolar. Nefiind o evaluare ritmică, aceasta nu poate oferi informații competele cu privire la măsura în care toți elevii testați cunosc conținutul redat. De multe ori acest tip de evaluare nu reflectă adevăratul tip de perfomanțe ale elevilor; de aceea se impune o mai mare frecvență a verificărilor, fie oral, fie scris.
3. *Evaluarea continuă (formativă)* – este cea mai eficientă modalitate de evaluare. Evaluarea formativă presupune verificarea performanțelor elevilor pe secvențe mai mici de activitate şcolară, pe tot parcursul de instruire în cadrul lecțiilor, la sfârşitul fiecărui capitol, acoperind întregul conținut al programei şcolare. Acest tip de evaluare permite cunoaşterea pregătirii tuturor elevilor, identificarea resurselor pe care le are fiecare, deci ajută pe învățător să poată lua la timp măsurile necesare pentru prevenirea insuccesului şcolar.

De asemenea, cadrul didactic îşi poate schimba stilul de lucru, în consecință, folosind tehnici şi metode adecvate. O

Scanned with OKEN Scanner

alta latură care face ca acestă metodă de evaluare să fie mai des aplicată este aceea că ea permite afirmarea elevilor, activizarea lor oră de oră.

Metodologia evaluării a randamentului şcolar cuprinde mai multe forme de evaluare:

a)*chestionarea orală* – este folosită în toate momentele lecției şi la toate tipurile de lecții, favorizând dialogul, deci activizând elevul şi dându-i acestuia posibilitatea să-şi arate valoarea, să justifice răspunsul, să se confrunte cu părerea clasei, să întrebe, să-şi verifice cunoştințele comparându-le cu ale celorlalți.

Pentru a avea efectul dorit, învățătorul trebuie să respecte anumite cerințe în adresarea întrebărilor (să vizeze obiectivele operaționale propuse, să fie clare, corect formulate, să solicite gândirea elevilor, să se adreseze clasei), iar în aprecierea răspunsului să dea dovadă de obiectivitate.

b)*examinarea prin probe scrise* – este utilizată sub forma mai multor tipuri de lucrări:

- probe scrise de control curent (extemporalele);
- proble scrise la sfârşitul unor capitole;
- alte lucrări scrise semestriale.

Subiectele acestor lucrări pot fi sub forma unor întrebări problemă, întrebări de sinteză.

Aceste probe scrise sunt foarte eficiente deoarece: asigură un grad mare de obiectivitate în notare (pot avea punctaj fix), oferă elevilor emotivi sau lenți în gândire posibilitatea de a-şi prezenta cunoştințele fără să fie stresați de prezența celorlalți, asigură evaluarea tuturor elevilor, se pot compara rezultatele pentru ca ulterior să se ia măsuri pentru recuperarea lipsurilor şi evitarea eşecului şcolar.

Foarte important este ca rezultatele acestor lucrări să fie discutate în clasă pentru a se clarifica toate dificultățile.

c)*examinarea prin probe practice* – verifică dacă elevii pot efectua diferite operații folosind cunoştințele acumulate, precum şi formarea abilităților, gradul de automatizare a desprinderilor, calitatea lucrărilor. Aceasta metodă este mai putin folosită la cei mici şi se leagă mai ales de efectuarea unor experințe simple sau numai pentru lotul şcolar.

d)Testele pot fi:

- Teste inițiale folosite în scopul unei evaluări inițilale (la inceput de ciclu de învățământ), oferind date referitoare la nivelul de cunoştințe, la capacitatea de învățare a copiilor, date care vor fi esențiale în alcătuirea viitorului program de instruire.
- Teste de progres sau formative date după fiecare capitol sau după un număr de lecții, oferind învățătorului informații cu privire la eficiența medotodologiei didactice aplicate.
- Teste finale aplicate după parcurgerea unui capitol, la încheierea unui semestru sau an şcolar.

Pentru a fi eficient în elaborarea testelor, învățătorul trebuie să țină seama de:

- Nivelul clasei;
- Formularea întrebărilor în raport de obiective şi conținut;
- Fixarea punctajului.

Întrebările sunt de mai multe tipuri:

a) itemuri cu propozitii lacunare;
b)itemuri pentru alegerea răspunsului corect;
c)itemuri cu desene lacunare;
d)itemuri pentru completarea părților componente.

Toate aceste itemuri sunt bazate pe problematizare.

Rezultatele obținute vor fi trecute în tabele speciale, folosite pentru prelucrarea statistică a rezultatelor.

Bibliografie:

1. Cerhit, Ioan – *Metode de învățământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976;
2. Ionescu, Miron – *Lecția între proiect şi realitate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978;
3. Vodă, Claudiu – *Predarea la clasele I-IV*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

TESTUL – UN MIJLOC EFICIENT DE CREŞTERE A RANDAMENTULUI ŞCOLAR

(THE TEST – AN EFFICIENT MEANS OF VERIFIYING SCHOOL COMPETENCE)

înv. Maria Tiron,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr.1, Roman, jud. Neamț

Abstract:

In initiating this study we have started from the conviction that there is a discrepancy between the efforts which are made for the realization of high quality in the process of education and the results which are obtained. This fact has determined the initiating of a series of researches which have as a purpose the obtaining of maximum passing of the exams, a level of training as close as possible to the maximum level for most of the students on the basis of the objectives from the curriculum for the discipline mathematics.

Argument

„Pagina albă! acest mare deşert de străbătut, niciodată străbătut", cum spune cunoscutul epistemolog francez C. Bachelard rămâne punctul critic al voinței de a scrie al mai multor educatori, care prin competență, experiență şi nevoia de a comunica în scris şi altora ideile lor ar merita pe deplin începutul sau continuarea.

În inițierea acestei cercetări am pornit de la convingerea, care capătă contururi din ce în ce mai sigure pe măsură ce se cunoştea activitatea concretă că există o discrepanță între eforturile care se fac pentru realizarea unei calități superioare în învățământ şi rezultatele care se obțin. Acest fapt m-a determinat să inițiez o cercetare în cadrul căreia mi-am propus conturarea unui demers: promovabilitate maximă, un nivel de pregătire cât mai aproape de cel maximal la majoritatea elevilor pe baza obiectivelor cadru şi de referință din programă la obiectul matematică.

Faze ale procesului de cercetare-experimentare

Procesul de cercetare-experimentare a cuprins următoarele faze:

a) Stabilirea cadrului metodologic de cercetare-experimentare ceea ce a implicat:
- punerea problemei-ipoteză;
- alegerea metodelor şi tehnicilor de lucru;
- stabilirea şi determinarea eşantioanelor de subiecți care urmau să facă obiectul cercetării;
- precizarea planului concret de cercetare cu divizarea problemelor;

b) Experimentarea a presupus:
- adunarea de date, fapte;
- înregistrarea acestora;
- sinteza şi întabelarea lor;
- verificarea corectitudinii şi certitudinii datelor corectate;

c) Analiza primară şi interpretarea datelor cuprinzând:
- analiza materialului cules;
- analiza şi interpretarea unitară şi globală a datelor, cu precizarea cantitativă,
- raportarea datelor la ipoteza de lucru stabilită cu confirmarea ei şi idei ameliorative.

Am studiat o serie de lucrări axate pe probleme de teoria instruirii privind creşterea randamentului şcolar care m-au

Scanned with OKEN Scanner

ajutat să „văd" şi să sesizez cauzele care pot explica ineficiența.

Printre cauzele care țin de activitatea cadrului didactic ce împiedică o creştere a randamentului şcolar putem formula:

- nerealizarea conexiunii inverse;
- insuficienta precizare şi operaționalizare a obiectivelor;
- realizarea deficitară a motivației pentru învățare;
- insuficienta folosire a evaluării ca pârghie pentru îmbunătățirea progresului de învățământ.

Am realizat un inventar al cauzelor care împiedică realizarea unui proces de învățământ de mare eficiență. În stabilirea acestor cauze m-am orientat exclusiv spre cele care țin de activitatea desfăşurată la clasă, cu toate că sunt şi alți factori care influențează procesul didactic.

Pentru a depista şi sintetiza aceste cauze m-am pregătit special să observ ce se întâmplă în procesul de învățământ. De aceea, am studiat o serie de lucrări axate pe probleme de teoria instruirii privind creşterea randamentului şcolar.

Propuneri privind întocmirea, realizarea şi aplicarea testelor

Constatând că, una din cauzele importante ale rămânerii în urmă, deci a unei scăderi a randamentului şcolar este evaluarea considerată de unele cadre didactice numai o pârghie de stimulare prin note/calificative, a activității elevilor, m-am hotărât să cercetez felul în care ea se integrează în procesul instructiv educativ cu ajutorul testelor.

Am întocmit teste inițiale, secvențiale şi finale pentru clasele din ciclul primar (I, a II-a, a III-a, a IV-a). Cunoscând importanța funcțiilor evaluării (predictivă, formativă şi sumativă) m-am orientat asupra întocmirii unor astfel de teste pentru a vedea bagajul de cunoştințe, mai bine zis „temelia" pe care o posedă fiecare elev în parte la începutul activității, a felului în care şi-au acumulat cunoştințele dintr-o lecție, un număr de lecții sau chiar dintr-un an şcolar.

În întocmirea testelor inițiale m-am folosit de programă, manualul clasei anterioare, unele culegeri de exerciții şi probleme. Pentru testul inițial aplicat clasei I am folosit programa şcolară pentru grupa pregătitoare a învățământului preşcolar.

Testul inițial la clasa I a fost aplicat la trei clase paralele. Colegii-colaboratori m-au înțeles şi ajutat la aplicarea testului la clasă, supraveghind şi corectând testele pe baza punctajului propus. Am corectat şi eu aceste teste, constatând cu satisfactie diferența mică între felul în care colegii au punctat itemurile. Rezultatele obținute le-am prelucrat împreună, concluzionând diferența între elevii aceleaşi clase, dar şi între elevii unor clase diferite. Pentru unii elevi testul nu a creat dificultăți; ei au reuşit să rezolve în timpul acordat atât sarcinile obligatorii, cât şi cele facultative, spre deosebire de alți elevi care cu greu s-au încadrat în timp, nereuşind să rezolve toate sarcinile obligatorii.

Rezultatele obținute prin astfel de teste au dat posibilitatea învățătorilor care predau la clasele unde au fost aplicate testele să aibă primele informații, referitoare la capacitatea elevilor de învățare, a nivelului de pregătire de la care pornesc şi a gradului în care stăpânesc cunoştințele şi abilitățile necesare asimilării conținutului etapei care urmează.

Astfel de teste au realizat un diagnostic al pregătirii elevilor îndeplinind o funcție predictivă.

Pe lângă testele inițiale aplicate la clasă, am întocmit şi teste secvențiale care vizau cunoştințele dobândite într-un număr de lecții şi chiar într-un capitol.

Ținând cont de faptul că, evaluarea sumativă este realizată prin verificări parțiale (teste secvențiale) sau globale, de bilanț (teste finale) pe perioade lungi corespunzătoare semestrelor sau anului şcolar, m-a preocupat faptul în a intocmi şi aplica teste finale la clasele din ciclul primar. Prin astfel de teste am realizat un sondaj, în ceea ce priveşte pe elevi, privind cât au acumulat într-un an şcolar şi cu cât vor trece în următorul an de studiu.

Concluzii

Prin aplicarea diferitelor tipuri de teste la mai multe clase, am putut constata în ce măsură „testul" reprezintă o metodă eficientă de creştere a randamentului şcolar.

Astfel de teste arată dacă toți elevii au atins obiectivele urmărite şi dacă pot trece la secvența următoare, permit depistarea şi diagnosticarea eşecului în învățare, ajutând la identificarea remediului necesar şi oferă date pentru ameliorarea instruirii.

Progresele obținute până acum la clasă mă îndreptățesc să apreciez că acest mod de lucru poate contribui în foarte mare măsură la realizarea unui învățământ de eficiență, barând rămânerile în urmă şi ducând la un nivel superior de formare a elevilor, dar nu singurul.

Bibliografie:

1. Muster, Dumitru – *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
2. Simionescu, Teodora – *Randamentul şcolar. Metode şi tehnici de obiectivizare a notării*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.

CONCEPTUL DE RANDAMENT ŞCOLAR. REUŞITA ŞCOLARĂ ŞI SUCCESUL ŞCOLAR

(THE CONCEPT OF SCHOOL EFFICIENCY. PERFORMANCE AND SUCCESS IN SCHOOL)

înv. Violeta Pupu, inst. Iuliana Burcea,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galați

Abstract:

School efficacy expresses the level, the performances and the efficiency of the process of teaching-learning at a given moment and at the end of a period of education, at the end of a cycle, and it is made evident through the estimation of the proportion between the ideal (and necessary) result required in the documents and the actual didactic result obtained through the education of the child. Success in school represents the positive, favourable, optimum alternative of the efficacy in school also called performance.

1. *Noțiunile de randament, succes, insucces şi progres şcolar*

Randamentul şcolar exprimă nivelul, performanțele şi eficiența procesului de predare-învățare la un moment dat şi la sfârşitul perioadei de şcolarizare a unui ciclu, fiind evidențiat de estimarea raportului dintre rezultatul didactic ideal (şi necesar) proiectat prin documentele şcolare şi rezultatul didactic obținut efectiv în pregătirea elevului.

Randamentul şcolar se stabileşte prin actul didactic al evaluării activități şcolare şi al personalității elevilor. El este evidențiat, în primul rând, de evaluarea pregătirii teoretice şi practice a elevului, ca urmare a aprecierii raportului dintre conținutul învățământului oglindit în documentele şcolare oficiale şi cunoştințele teoretice dobândite de elevi.

Se consideră că este un randament şcolar optim în toate cazurile în care elevii obțin calificative de B şi FB. Atunci când elevul obține calificative de S se consideră că, deşi este un calificativ, randamentul şcolar este mediocru. Când calificativul este I, atunci elevii nu au obținut rezultate de promovare, randamentul şcolar este negativ, nefavorabil, nesatisfăcător.

Scanned with OKEN Scanner

Randamentul şcolar este evidenţiat de evaluarea personalităţii elevilor sub toate dimensiunile ei. În afară de dimensiunea intelectuală evidenţiată în mare măsură prin rezultatele la învăţătură, randamentul şcolar priveşte şi evaluarea capacităţilor psihice – felul memoriei, imaginaţiei, gândirii, coeficientului de inteligenţă, a spiritului de independenţă, iniţiativă şi creativitate, a motivaţiei învăţăturii, aptitudinii, aspiraţiei etc.

Randamentul şcolar privind valoarea şi calitatea personalităţii necesită un sistem complex de evaluare, care se poate realiza cu ajutorul unui sistem de teste, cum sunt cele de inteligenţă, de aptitudini, de interese, de creativitate şi, îndeosibi, metode şi teste psihosociometrice.

Succesul şcolar reprezintă alternativa pozitivă, favorabilă, optimă a randamentului şcolar, denumită şi reuşită şcolară. Succesul şcolar este dat, în primul rând, de o pregătire teoretică şi practică înaltă şi eficientă a elevilor. În această ipoteză el se exprimă prin calificativele de B şi FB, obţinute la concursuri şcolare.

Succesul şcolar este evidenţiat prin calităţile superioare ale personalităţii elevilor, cum ar fi: capacităţi intelectuale elevate (memorie logică, gândire abstractă şi creativă, imaginaţie bogătă, spirit de observaţie), aptitudini şi înclinaţii deosebite, spirit de independenţă, iniţiativă şi competenţă loială, capacitatea de adaptare şcolară şi socială, capacitate de autoinstruire şi de autoevaluare, motivaţii şi aspiraţii superioare faţă de învăţătură şi viaţă, comportament demn, civilizat, iar la absolvirea şcolii – calităţi de integrare socio-profesională eficientă şi creativă.

Insuccesul şcolar reprezintă alternativa negativă, nefavorabilă a randamentului şcolar, fiind denumită şi nereuşită şcolară sau eşec şcolar. Eşecul şcolar evidenţiază rezultate slabe ale manifesterii personalităţii elevilor, care pot fi exprimate în cunoştinţe sărace, imprecise, fragmentare, neintegrate în sistem, cu valoare operaţională redusă, capacităţi intelectuale şi etico-civice slab dezvoltate, indisciplină şi abateri comportamentale, lipsă de motivaţie, de interes şi de aspiraţii privind învăţătura şi viitorul lor de viaţă, inadaptabilitate şcolară şi socială.

Trebuie avut în vedere că randamentul şcolar mediocru este, în fond, un rezultat relativ slab, deşi oferă promovabilitate.

Specialiştii din domeniul educaţiei, apreciază calificativul S obţinut de unii ca fiind în ultimă instanţă, semieşec şcolar.

Criterii de evaluare a succesului şcolar

Există două criterii de evaluare a succesului şcolar:

a) *Evaluarea internă* care priveşte măsura în care sunt îndeplinite obiectivele activităţii didactice:

- cunoştinţele însuşite de elevi;
- abilităţile de aplicare a acestora;
- capacităţile intelectuale;
- trăsăturile non-cognitive de personalitate (atitudini, interese, motivaţii, aspiraţii).

b) *Evaluarea externă* care priveşte în perspectivă:

- accesul tinerilor pe treptele superioare ale sistemului şcolar;
- integrarea lor în viaţa socială;
- integrarea în activitatea profesională;
- reuşita în activitatea post şcolară.

Accepţiunea atribuită succesului şcolar, ca performanţă echivalentă cu atingerea obiectivelor propuse în activitatea şcolară, se distinge de noţiunea de progres şcolar.

Progresul şcolar exprimă aprecierea rezultatelor obţinute şi a evoluţiei rezultatelor la învăţătură ale elevului prin raportarea acestora la posibilităţile sale interne, la capacitatea de învăţare. Din aceasta rezultă că este posibil ca un anumit elev să nu atingă parametrii succesului şcolar, deşi el înregistrează progrese de la o etapă la alta.

Corelat cu progresul şcolar, succesul şcolar nu implică un nivel limitat de performanţă şcolară, ci are caracter de proces în continuă devenire.

Rezultatele obţinute de un elev la un moment dat le raportam la obiectivele stabilite, dar şi la posibilităţile proprii ale dezvoltării sale. Aşa, de exemplu, un rezultat evaluat cu *Bine* se înscrie în limitele succesului pentru un elev cu posibilităţi interne mai reduse sau poate fi estimat ca insucces pentru un elev cu posibilităţi mai mari.

2. *Factorii reuşitei şcolare*

Calitatea procesului didactic şi rezultatele şcolare obţinute de elevi sunt în funcţie de calitatea acţiunii mai multor factori implicaţi în activitatea şcolară, de funcţionalitatea lor.

Unii dintre aceştia acţionează ca factori interni (cei biopsihologici), alţii ca factori externi (cei sociopedagogici).

Factori interni cuprind determinanţii biologici ca:

- vârsta;
- starea de sănătate;
- potenţialul de muncă;
- factorii psihologici de natură cognitivă şi noncognitivă (dezvoltare intelectuală, aptitudini, interese, aspiraţii, atitudini).

Factorii biopshihologici sunt componente definitorii pentru procesul de învăţare. Dintre factorii biologici un rol important îl au factorii de ordin somatofiziologici: dezvoltarea fizică, starea de sănătate şi echilibrul fiziologic.

Este binecunoscută influenţa parametrilor biologici (statură, greutate, forţă musculară, maturizare fizică) asupra rezultatelor la învăţătură ale elevilor.

În cazul *factorilor psihologici* ai reuşitei şcolare se deosebesc factorii intelectuali şi cei nonintelectuali.

Factorii intelectuali se referă la anumite particularităţi ale inteligenţei şi proceselor cognitive: gândire, imaginaţie, memorie.

Particularităţile intelectului sunt premise şi consecinţe ale învăţării. Inteligenţa înţeleasă ca aptitudine generală asigură elevului posibilitatea adaptării la situaţii noi, problematice din activitatea şcolară, cărora elevul trebuie să le găsească soluţii, să adopte o conduită inteligentă prin acomadarea la noile solicitări.

„Realizarea conduitei inteligente presupune convergenţa proceselor, fenomenelor şi funcţiilor psihice: spirit de observaţie, memorie, atenţie, imaginaţie, gândire, care se pot îmbina într-un mod variat, formând astfel o structură cognitivă, unitară, dinamică şi particulară". (1)

Inteligenţa şcolară este o premisă şi totodată o condiţie a reuşitei la învăţătură.

Atitudinea faţă de învăţătură constituie un factor non intelectual şi are două forme de manifestare: pozitivă şi negativă.

Din practica şcolară am observat că atitudinea pozitivă mobilizează resorturile interne ale personalităţii, pe când cea negativă declanşează mecanismele de evitare, refuz în îndeplinerea sarcinilor şcolare.

Învăţarea presupune efort pentru învingerea dificultăţilor interne şi externe cum ar fi: alegerea şi fixarea scopurilor, tendinţele impulsive, conflictele motivaţionale care solicită anumite trăsături volitiv-caracteriale:

- perseverenţă;
- conştiinciozitate;
- ambiţia;
- stăpânirea de sine;
- spiritul de iniţiativă;
- rezistenţa la efort;
- independenţa.

În categoria *factorilor externi* se disting aspecte psihopedagogice care privesc:

- organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ (lecţia ca formă de bază a procesului de învăţământ);
- concordanţa conţinutului cu capacitatea de asimilare a

Scanned with OKEN Scanner

elevilor;

- metodologia aplicată (ansamblul metodelor de transmitere, de explorare, de acțiuni utilizate);
- pregătirea educatorului și etosul pedagogic al acestuia.

Tot în această categorie se includ și condițiile de mediu familial, socio-cultural ca și cele care privesc cadrul didactic-material al școlii.

Aceștia au o influență asupra dezvoltării intelectuale a copilului, mai ales în primii ani de viață.

De aici importanța pe care o prezintă îngrijirea și educarea copilului în perioada antepreșcolară și preșcolară, valoarea educativă, stimulativă a frecventării grădiniței pentru evoluția copilului.

Pe timpul școlarizării, rolul hotărâtor pentru randamentul muncii școlare revine clasei de elevi, climatului de muncă, emulației din cadrul grupului, nivelului aspirațiilor și performanțelor acestuia cu incidență puternică asupra motivației elevilor față de învățătură.

Reușita școlară reprezintă rezultatul interacțiunii factorilor cu partea lor de contribuție variabilă și dependentă de natura lor și de relațiile funcționale dintre acestea.

Contribuția fiecăruia este dificil de stabilit, deși se apreciază că rezultatele obținute de elevi la învățătură depind în proporție de 80% de factorii externi care privesc organizarea și desfășurarea procesului didactic.

Influența factorilor este modificabilă.

Factrorii externi se schimbă, iar cei interni se modelează sub influiența factorilor externi. Astfel, dezvoltarea intelectuală, interesele, motivația la elevi se prezintă ca variabile constante cu influiențe asupra succesului la învățătură, dar care se dezvoltă sub influiența favorabilă a acțiunii școlare. Acestea se pot îmbunătăți și sub acțiunea factorilor de ordin familial și socio-cultural.

3. *Concluzie*

Acțiunea concentrată a a tuturor factorilor se manifestă diferit de la un elev la altul și de la un moment la altul al dezvoltării sale.

Inadaptarea elevului la cerințele școlii, dar și la factorii interni ai acestuia conduce la insuccesul la învățătură.

Bibliografie:

1. Bejat, M. – *Relațiile dintre inteligență, creativitate și reușita școlară*, în *Psihologia educației și dezvoltării*, București, Editura Academiei, 1993;
2. Nicola, I. – *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

DEPISTAREA COPIILOR SUPRADOTAȚI

(DISCOVERING SUPERGIFTED CHILDREN)

prof. Alina Rotaru,
Liceul „Ștefan Procopiu", Vaslui

Abstract:

The teachers' task, as representatives of the society on the field of education, is to discover, stimulate and promote adequately the children capable of superior performances. In this case, the mastering of the general features which characterise these children is imperious in order to be able to identify them as soon as possible so as to be able to take the measures which are at our disposal.

Sarcina cadrelor didactice, ca mandatari ai societății pe tărâm educativ, este să depisteze, să cultive și să promoveze, în mod corespunzător copiii capabili de performanțe superioare. În acest caz se impune cu stringență cunoașterea trăsăturilor generale care îi caracterizează pe acești copii, spre a-i putea identifica cât mai devreme și spre a putea lua măsurile adecvate care ne stau la dispoziție.

Există comportamente care însoțesc copiii supradotați și care îi deosebesc față de ceilalți, comportamente care, dacă nu sunt interpretate competent și nu se iau măsurile adecvate, riscă să compromită viitoarea evoluție a acestora.

Este evident că elevii creatori și vioi sunt extrem de puțin populari în ochii educatorilor lor. Prin faptul ca nu se aliniază deplin la sistemul valoric propovăduit de educatori și acceptat de majoritatea covârstnicilor lor, ei sunt mai puțin apreciați decât elevii care au un coeficient de inteligență mai ridicat, în schimb manifestă o creativitate mai scăzută. Este nedrept și scandalos ca niște copii care au păduchi, râie sau alte probleme trecătoare să fie „luați în evidență" și urmăriți riguros, iar copiii supradotați să nu fie „luați în evidență" și să nu fie tratați corespunzător, ci să figureze doar în „catastifele memoriale" ale unui dascăl mai inimos care se întâmplă „să le dea atenție".

Goethe aprecia că talentul autentic este înzestrat cu o înțelegere naturală a formelor, proporțiilor și culorilor; printr-o oarecare dirijare, începe rapid și corect să se înfățișeze toate acestea. Cuvintele „printr-o oarecare dirijare" ne sugerează ca talentul trebuie mai întâi descoperit, depistat și apoi dirijat, îndrumat.

Există multe caracteristici care, singure sau în combinații, apar la cei supradotați în limitele definiției noastre. Printre aceste caracteristici sunt cuprinse: capacitatea de a-și forma concepte, capacitatea de a gândi creator, o gamă largă de interese, o imaginație activă, o perspicacitate extraordinară, curiozitate intelectuală sau dorință de cunoaștere, originalitate în gândire, putere de generalizare, putere de a gândi inductiv și deductiv, capacitate de improvizare, sensibilitate în situații-problemă, fluență în idei, un vocabular bogat, capacitatea de a vizualiza obiecte în mai multe dimensiuni, capacitatea de a memora rapid, capacitatea de a reține și a regăsi informațiile, o atenție distributivă relativ largă.

De aceea, educatorul trebuie să fie un „promotor de creativitate" și, în această calitate, își activează potențele creatoare, oferind copiilor tot ce are mai bun în el însuși, făcând din ei producători de valori și de cultură (nu numai consumatori), oameni vii, oameni întregi.

Dacă ne aplecăm cu răbdare asupra lecturii copiilor supradotați, observăm că există diferențe între ceea ce citesc băieții și ceea ce citesc fetele. Astfel, băieții preferă: aventuri, biografii, istorie, romane istorice, știință, romane moderne, sport, umor, western-uri. Fetele, la rândul lor, preferă: romane istorice, romane moderne, biografii, aventuri, cărți pentru adolescenți, sport, cărți despre animale, știință, aventuri, probleme sociale.

Un studiu întreprins asupra precocității cititului la elevi arată că 47% din fete și 33% din băieți au învățat să citească înainte de intrarea în școală. Din numărul subiecților studiați, 18% au fost învățați să citească de către mama lor, 5% de către tatăl lor, iar 3% au învățat singuri. Un băiat a declarat că a învățat să citească de pe indicatoarele de circulație și hărțile rutiere, ca să se distreze atunci când călătorea cu mașina.

Copiii supradotați sunt mai activi și mai interesați de lumea înconjurătoare și dorm mai puțin decât este normal, ca și cum nu ar dori să piardă nimic din timpul lor de veghe. De asemenea, în general, își însușesc mai repede vocabularul, construiesc prompt propoziții relativ complexe, au precizie în vorbire, sunt interesați pentru cuvinte și fac experiențe cu ele

Scanned with OKEN Scanner

la vârste foarte fragede (chiar sub trei ani).

Copiii inteligenți au o memorie bună: ei își amintesc întâmplări, persoane etc. sau reține povești ori versuri care li s-au citit, ca și informații generale, cu o remarcabilă ușurință. Le place să manipuleze și să examineze obiecte, să le desfacă în părțile componente, să construiască cu cuburi sau alte materiale și au tendința să fie foarte concentrați și eficienți în asemenea activități. Încă de la doi ani ei manifestă o „atitudine de lucru", adică nu numai că trec de la o activitate la alta, ci duc la bun sfârșit sarcini și jocuri aranjate de ei singuri. Deși raționamentul lor se limitează la situații concrete, ei descoperă adesea singuri cum funcționează obiectele sau ce trebuie făcut ca să atingă un scop dorit. În cazul în care cer ajutor sau explicații, înțeleg repede și aplică ce li s-a spus. În cazul în care cer ajutor sau explicații, înțeleg repede și aplică ce li s-a spus. Au și o imaginație foarte bogată: de exemplu, par într-adevăr să vadă în loc de scaun o mașină, un vapor, un tunel etc.

De îndată ce înțeleg tot mai bine lucrurile, manifestă o dorință nestăvilită de a cunoaște și întreabă la nesfârșit. Le place să li se citească sau să discute despre cărți cu poze, sau să se uite la televizor și foarte repede par să surprindă ceea ce se petrece, chiar dacă multe lucruri depășesc puterea lor de înțelegere. În zilele noastre copiii supradotați utilizează frecvent calculatorul și, implicit, internetul care le oferă un minunat prilej de a cunoaște imediat și satisfăcător lumea înconjurătoare.

În școală, copiii supradotați sunt gata să producă idei și întrebări neobișnuite, soluții neașteptate și neconvenționale la probleme, noi căi de abordare a lucrurilor. Ei manifestă o dorință spontană de a avea cunoștințe despre tot soiul de subiecte, de a explora și descoperi, mai degrabă decât de a accepta numai ceea ce le spun părinții sau educatorii. Pot manifesta o imaginație vie în conversația orală, iar mai târziu în povestiri scrise sau producții artistice. Posedă o bogată gamă de interese și hobby-uri (colecționează timbre, scoici, roci, flori de câmp, ilustrate, obiecte vechi etc.) Din pricina limbajului avansat, prefera să comunice cu copii mai mari.

În cazul în care sunt împiedicați să facă ceea ce li se pare rezonabil, copiii supradotați devin neascultători și turbulenți. Cu toate acestea ei sunt mai capabili decât mulți copii să înțeleagă motivele unei interdicții, apreciază dreptatea și drepturile celorlalți și își exprimă propriile lor atitudini în mod cursiv.

Pentru a fi mai ușor acceptați de către colegii și profesorii care nu-i simpatizează, copiii supradotați se arată mai prejos decât superioritatea lor intelectuală. De aici și riscul ca acești copii să înceteze să-și mai valorifice sau dezvolte capacitățile și interesele.

Supradotații citesc de două ori mai mult decât normalii și fac de două ori mai multe colecții de interes științific. Fiind oarecum mai puțin interesați în jocurile de natură fizică, ei se joacă destul de des singuri și adesea preferă să se joace cu copii mai mari.

În legătură cu înzestrarea superioară a unor copii, un lucru este cert: înzestrarea superioara pe latura intelectuală și de aptitudini este produsul eredității. Nici o condiție de mediu și nici un efort voluntar nu pot să înlocuiască această înzestrare. Dar dacă materia primă furnizată de ereditate își va realiza sau nu vreodată potențialitatea, aceasta depinde de factorii de mediu asupra cărora omul are controlul, cel puțin teoretic. Descoperirea și utilizarea talentelor și a geniilor devine astfel una din funcțiile cele mai importante ale unei societăți organizate.

Bibliografie:

1. Gescu, Clima – *Mihai Eminescu: cuget pedagogic*, Chișinău, Editura „Lumina", 1991;
2. Petrean, Ana; Petrean, Mircea – *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Cluj-Napoca, Editura „Dacia", 1996.

ROLUL ȘCOLII ȘI AL FAMILIEI ÎN IDENTIFICAREA COPIILOR CAPABILI DE PERFORMANȚE SUPERIOARE

(THE ROLE OF THE SCHOOL AND OF THE FAMILY IN DISCOVERING CHILDREN CAPABLE OF OUTSTANDING PERFORMANCES)

inst. Gabriela Ungureanu, înv. Florentina Ion,
Școala cu Clasele I-VIII „Alexandru Vlahuță", Focșani

Abstract:

One of the tasks of every teacher is that of discovering, cultivating and preserving the abilities of supergifted children. It is imperative that we be acquainted with the general characteristics of this category of pupils, so as we could identify as soon as possible and so that we could take the necessary measures. The idea which must be emphasised is that the supergifted children are, first and foremost, children. This type of student must not be totally exempted from the difficult tasks or from the experience of failure. He must be taught to bear the restrictions or the rules specific to his age and to accept the frustrations, disappointments and obstacles.

Motto: „Măreția unei națiuni se poate manifesta în mai multe feluri – prin scopurile sale, prin curajul său, prin responsabilitatea sa morală, prin valorile sale culturale și științifice, prin conținutul vieții sale de toate zilele. Dar în esență, izvorul măreției ei se află în om, care constituie substanța vie a națiunii." (*Dael Wolfle, Diversity of talent*)

Sarcina noastră, a oamenilor școlii, ca mandatari ai societății pe tărâm educativ, este să depistăm, să cultivăm și să păstrăm în mod corespunzător pe copiii capabili de performanțe superioare. Se impune imperios cunoașterea trăsăturilor generale care caracterizează acești copii, spre a-i putea identifica cât mai devreme și spre a putea lua măsurile adecvate care ne stau la dispoziție.

Multe studii de specialitate arată că precocitatea pe un anumit plan și ritmul alert de dezvoltare, chiar pe mai multe planuri, caracterizează majoritatea copiilor care ulterior vor deveni mari performeri.

Copiii cu performanțe superioare, alături de precocitate, manifestă și o inteligență superioară, susțin autori de specialitate. Logic, ar decurge de aici, că existența unei inteligențe superioare ar constitui un indicator cert și un predictor de bază al capacității de performanțe superioare. Lucrurile însă nici pe departe nu stau așa.

Științific, un fapt este deosebit de clar: inteligența reală este altceva decât inteligența testată, deși ar fi extrem de hazardat să încercăm să le despărțim total.

Chiar dacă pe plan teoretic lucrurile stau așa, pe planul practicii, testarea inteligenței a adus multe foloase în școală, în orientarea și selecția profesională. Indiferent de ce măsoară în realitate, aplicarea testului permite comparația obiectivă a performanțelor unei populații oarecare.

Aversiunea unora față de teste standardizate este cu atât mai regretabilă, cu cât, în viața cotidiană – și în special în școală – noi „testăm" tot timpul cu mijloace tradiționale de aprecieri subiective și conferim acestei practici virtuți diagnostice și prognostice pe care evident nu le posedă.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele studiilor arată că o singură măsurare a inteligenței generale efectuată la o vârstă timpurie nu poate constitui o bază solidă pentru a lua decizii de lungă durată în legătură cu un individ. (Benjamin S. Bllom)

În acest caz , rezultă că oricărui copil trebuie să i se ofere cele mai variate situații și oportunități în care el să se poată manifesta spontan, căci numai așa se pot dezvălui acele trăsături caracteristice ale zestrei lui native care trebuie stimulate sistematic și metodic pentru a se putea realiza pe deplin.

Atât inteligența, cât și creativitatea, oricum ar fi definite ele, rezultă dintr-o anume funcționare (superioară) a creierului uman. Dincolo însă de manifestarea timpurie a inteligenței și/sau a creativității, copiii capabili de performanțe superioare au unele particularități de comportament care îi deosebesc în cadrul grupelor de elevi, comportamente care, dacă nu sunt interpretate competent și față de care nu se iau măsuri adecvate, riscă să compromită viitoarea evoluție a copilului.

Părinții pot observa interese științifice incipiente și cumpără copilului costisitoare truse de chimie, modele, telescoape etc., cu care acesta să se joace superficial și apoi să le arunce repede. Materialele mult, mult mai simple contribuie adesea mai mult la stimularea imaginației copilului și-i oferă numeroase ocazii să-și dezvolte talentele științifice, artistice sau manuale. Uneori, copiii care nu manifestă nici un talent promițător în însușirea limbajului înfloresc uneori mai târziu și devin excelenți scriitori sau lingviști. Este deosebit de important pentru părinți să evite a-și proiecta asupra copilului propriile lor interese și aspirații în ceea ce privește un talent. Copiii care sunt în permanență dirijați de dorințele părinților sunt perfect susceptibili să eșueze; sau, dacă își dau seama că părinții lor fac eforturi excepționale pentru ei, sunt dispuși să dezvolte simțămintele de culpabilitate pentru că nu le pot îndeplini așteptările.

Părinții unui copil supradotat pot în mod rezonabil să se aștepte ca el să învețe bine la școală și trebuie să-l laude pentru succsul său, dar, totodată, ei trebuie să fie și toleranți în cazul unor realizări neconsecvente. A fi în fruntea clasei pe tot parcursul școlarității nu este un lucru absolut de dorit, deoarece poate să însemne că respectivul copil a devenit inadecvat de „convergent" și și-a pierdut inițiativa. Unii părinți, găsind că copilul lor este ager și prinde repede datele științifice, încearcă să îl transforme într-o enciclopedie ambulantă.

Ideea care trebuie subliniată este aceea că supradotații sunt mai înainte și mai presus de orice, copii. Supradotatul nu trebuie ferit într-un mod nepotrivit de sarcinile dificile sau de experiența eșecului. El trebuie învățat să suporte restricțiile sau regulile adecvate vârstei lui și să accepte frustrările, dezamăgirile și obstacolele.

Din primiii ani ai copilăriei, până în momentul când devin și ei cititori într-adevăr fluenți, copiilor foarte înzestrați le place să li se citească sau să li se povestească, fie narațiuni fanteziste sau basme, fie povești de aventuri cu oameni sau cu animale. De asemenea, lor le plac în mod deosebit desenele animate, precum și emisiunile de televiziune de nivel scăzut. Dacă părinții cultivați consideră televizorul pierdere de timp, este greșit, deoarece copiii supradotați se vor plictisi curând și vor trece singuri la programe mai avansate sau la lectură.

Ar trebui ca părinții să fie mai conștienți decât școala de darurile copilului lor, întrucât au mai multe ocazii să-i observe capacitatea intelectuală și activitățile din timpul liber, în cadrul cărora își urmează propriile sale înclinații. Într-adevăr, mulți părinți insistă pe lângă școală să-l accelereze pe copilul lor sau să se ia alte măsuri speciale pentru el. Observațiile și sugestiile părinților trebuie considerate cu atenție; din păcate însă, ei exagerează adesea în năzuințe. Mai rău, părinții pot exercita presiuni asupra copilului lor prin meditații speciale acasă, astfel încât, temporar, el să reușească destul de bine, fiind totuși lipsit de inteligența generală sau de alte talente pentru progrese viitoare.

Școala ar putea să depisteze copiii supradotați după următorii indicatori:

- nu sunt întotdeauna copiii care primesc note mari și nici întotdeauna cei mai atenți, docili și cooperanți în clasă, deși ar putea să fie și așa;
- învață repede și înțeleg unele subiecte grele;
- vorbesc plăcut și gramatical și au un vocabular bogat;
- posedă o gamă remarcabilă de cunoștințe generale (sau specializate) în unul și mai multe domenii;
- pun adesea întrebări neobișnuite (chiar ciudate) sau aduc contribuții neobișnuite în discuțiile din clasă. Manifestă o mare curiozitate;
- realizează lucrări originale și cu caracter imaginativ, chiar dacă acestea sunt defectuoase din punct de vedere al acurateței tehnice (de exemplu, compuneri sau poezii prost ortografiate);
- manifestă multă inițiativă și concentrare atunci când lucrează la teme care-l interesează realmente.

Dacă ne referim la lumea sportului, adulții pricepuți caută tenismeni, înotători, fotbaliști promițători, iar comunitatea și școala furnizează multe ocazii ca adolescenții respectivi să-și practice și să-și amelioreze abilitățile. Posibilitatea de a face repetiții le stă adesea la dispoziție; astfel se pot selecționa adolescenții cu cele mai bune calități pentru a fi sprijiniți și antrenați mai departe.

Abilitățile practice, educația plastică, cu condiția să nu fie organizate foarte rigid, permit o mai mare libertate de desfășurare a efortului individual. Dacă un copil creează în mod consecvent desene sau alte obiecte de artă, ar merita ca acestea să fie arătate unui profesor de discipline artistice ori unui specialist din afara școlii, care ar aprecia ce facilități suplimentare este indicat să se ofere acestor subiecți.

Disciplinele opționale introduse au drept scop să încurajeze interesele individuale, deși paleta alegerilor este în mod natural limitată, iar copiii pot alege greșit.

Oricare ar fi tehnicile de identificare utilizate, trebuie să fim conștienți de faptul că nu este vorba de o determinare unică, odată pentru totdeauna. Că trebuie mai degrabă priviți ca un proces în curs și mulți aleși, care pot părea insuficient de promițători atunci când sunt luați sub observație inițial, ar trebui reconsiderați spre a vedea dacă mai târziu abilitățile lor superioare nu devin mai evidente. Este de așteptat, de asemenea, și un număr mare de eșecuri.

Concluzii

Dacă citim versuri din autobiografia lui Ovidiu, nu se poate să nu ne surprindă similitudinea dintre scena familială de acum 2000 de ani de pe meleagurile Sulmonei și scenele care au loc în zilele noastre pe la noi.

Maturitatea precoce, spontaneitatea actului creator, dorința de autoexprimare ieșită din comun, sunt caracteristici magistral surprinse de Ovidiu, fără să bănuiască însă că aceste caracteristici se regăsesc la copiii și tinerii din categoria celor care sunt capabili de performanțe superioare.

Pentru că în definirea termenului de supradotare s-a pus accentul pe zestrea genetică, atunci familia și școala o poate stimula până la limita superioară a potențialităților ei, cu condiția s-o identifice la timp, s-o stimuleze adecvat pe tot parcursul evoluției individului de excepție.

Ștefan Milcu spunea că „noi nu putem produce talente pe cale genetică; este însă sarcina noastră de a le păstra și cultiva".

Bibliografie:

1. Antonescu, G. G. – *Educație și cultură*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972;
2. Bogdan, Tiberiu – *Caiete de pedagogie modernă. Copiii capabili de performanțe superioare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Scanned with OKEN Scanner

COMUNICARE EFICIENTĂ CU COPILUL NOSTRU

(THE EFFICIENT COMMUNICATION WITH OUR CHILD)

înv. Maria Ghițescu,
Școala cu Clasele I-VIII „Mihai Viteazul", Târgoviște

Abstract:

Many people think that, nowadays, the gap between generations is inevitable, but, at the same time, they admit that the basis of any system of values is efficient communication. The process communication consists in receiving information as openly as it is offered. It happens quite often that children complain of not being listened to, of being rebuked all the time and a lot of parents prefer instruction to dialogue. The psychologists have found techniques for an efficient communication which the parents scan use in the family. These techniques can reopen closed paths of communication.

Despre comuniarea eficientă

Departe de a fi un fenomen linear, omogen şi mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducându-i pe interlocutori la „deplasarea" unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar şi schimburile de statut comunicațional. Chiar şi atunci când comunicarea pare unidirecțională, de la părinte la copil, ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul informațional principal, va lua naştere un flux adiacent, important prin funcționalitate şi consecințe, cel al feedback-urilor care reglează comunicarea. Această retroacțiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ține cont de ea, întregul releu informațional se poate bloca. Dacă părintele nu descifrează la timp reacția copilului său şi nu-şi reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională din familie poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar, ca să se deschidă, comunicarea trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală" este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radioreceptor de exemplu), dar comunicarea niciodată. Părintele nu informează, ci comunică.

Mulți consideră în vremurile noastre că ruptura dintre generații este inevitabilă, dar recunosc că baza pentru un sistem de valori este o comunicare eficientă.

Cum putem avea o comunicare deschisă? Nu există o formulă magică, dar există reguli pe care părinții le pot adopta. Sunt părinți care confundă contactul verbal cu comunicarea.

Comunicarea constă în primirea informațiilor la fel de deschis cum sunt oferite. Adeseori, copiii se plâng că nimeni nu-i ascultă, că sunt certați tot timpul şi mulți părinți fac mai mult instrucție. Acești părinți sunt respinşi şi nu comunică eficient cu copiii lor.

Psihologii au găsit tehnici pentru o comunicare eficientă, pe care părinții le pot folosi în familie. Aceste tehnici deschid căile blocate ale comunicării. Una dintre cele mai importante este atitudinea pe care trebuie să o aibă înainte de a începe comunicarea.

Atitudinea aceasta se numeşte „acceptare". Mulți dintre noi consideră că trebuie să-i spunem copilului nostru ceea ce nu ne place la el. Comunicarea verbală constă doar în critici, iar aprecierea, lauda sunt rareori exprimate.

Critica îl face pe copil să se apere, iar el se retrage într-o lume tăcută şi comunică doar cu colegii şi prietenii. Acestora le vorbeşte şi ştie că orice ar spune va fi acceptat. Părinții par să uite cât de mult îşi distrug copiii! A accepta pe cineva aşa cum este înseamnă un act de iubire. A te simți acceptat înseamnă a te simți iubit.

Când te simți iubit creşti la minte şi la trup şi acest sentiment reprezintă o forță terapeutică. Persoana care se simte acceptată doreşte să devină eficientă şi conştientizează capacitățile pe care le are. Dar acceptarea trebuie demonstrată pentru a fi simțită.

Soluții pentu realizarea unei comunicări deschise părinte-copil

Putem comunica sentimentele şi atitudinile noastre de acceptare față de copil în mai multe feluri. Căile de comunicare dintre părinte şi copil sunt aspre, deoarece copilul observă sentimente de respingere. Copilul se va opri să-şi exprime adevăratele sentimente şi gânduri pentru a se proteja de suferință. Părintele trebuie să fie în stare să transforme sentimentele de acceptare într-un limbaj pe care copilul să-l înțeleagă uşor. Una dintre metodele cele mai simple de a transmite acceptarea este prin a spune: „Înțeleg la ce te referi" sau „Înțeleg ce vrei să spui".

Mesajele nonverbale sau limbajul trupului – gesturi, poziții, tonul vocii – vorbesc adesea mai tare şi mai clar decât vocea. Un oftat, o uşă trântită pot da pe față sentimentele înainte de a fi rostite cuvintele. Multe mesaje nonverbale pun bariere înainte de a începe conversația.

La baza unei comunicări eficiente stă ascultarea a ceea ce doreşte să ne spună copilul. Ceea ce nu ştie părintele este că acel copil ascultă de părinte pentru că nu are altă alternativă mai bună. Ceea ce nu ştie părintele este că acelui copil îi este frică de el, nu îl respectă.

Neîntreruperea este o altă metodă de a exprima acceptarea. Poate fi arătată copilului, permițându-i să se joace sau să participe la o activitate fără să-l întrerupă. A-l întrerupe pe copil, a-i da instrucțiuni sau a-i oferi ajutor în timp ce copilul este angajat într-o activitate reprezintă metode prin care îi arăți că nu ai încredere în capacitățile lui. Neamestecul determină gânduri pozitive. Când te amesteci, arăți neacceptare, când intervi arăți acceptare. Ambele variante afectează valoarea de sine fie negativ, fie pozitiv. O ascultare pasivă, care arată interes, poate comunica de asemenea acceptare.

Diferența dintre ascultarea pasivă şi cea activă constă în scopul pentru care asculți.

Ascultarea pasivă arată că, în timp ce asculți, comunici acceptare, asta nespunând nimic sau spunând foarte puțin.

Consilierii profesionişti folosesc adesea această tehnică pentru a-i încuraja pe pacienți să se deschidă. Nu sunt exprimate comentarii critice, ci doar acceptare.

Expresii simple folosite în ascultarea pasivă crează o atmosferă de acceptare. Un copil doreşte un fel de suport verbal, iar răspunsul pe care-l primeşte va determina sau nu deschiderea sa către părinți. Un răspuns verbal eficient este invitația „spune-mi mai mult". Această comunicare este o uşă deschisă, nu o evaluare critică a ceea ce copilul încearcă să spună, ci îl invită pe copil să spună mai mult despre subiectul respectiv. Astfel de invitații pot fi „Mă bucur să aud asta!", „Bine!", „Înțeleg!".

Invitații de felul spune-mi mai mult, pot fi: „Spune-mi mai mult!", „M-ar interesa s-aud ce spui tu despre asta", „Aş vrea s-aud punctul tău de vedere".

Astfel de răspunsuri dovedesc interesul față de copilul tău, faptul că el are dreptul să-şi exprime sentimentele, faptul că ai putea învăța de la el, că ai dori să-i auzi punctul de vedere şi că ideile lui sunt importante pentru tine.

Răspunsurile pe care le vei primi în urma invitațiilor de tip „spune-mi mai mult" s-ar putea să te surprindă, pentru că aceasta încurajează persoana să discute, să participe, să se

Scanned with OKEN Scanner

apropie şi să împărtăşească sentimente. Oricine ar răspunde favorabil unor astfel de atitudini.

Te simți bine când ceilalți te respectă, te fac să te simți valoros şi îți arată că ce ai de spus este interesant.

Sentimentele negative fac parte din viață. Nu putem trăi zi de zi fără a avea conflicte, iar conflictele provoacă emoții, sentimente.

Puțini oameni înțeleg că cea mai rapidă metodă de a scăpa de emoții negative este să le exprimi. Dacă le înmagazinăm în interiorul nostru ele pot da naştere unei amărăciuni care duc la resentimente şi care vor erupe mai târziu. Când emoțiile ies la suprafață, acceptă-i sentimentele şi oferă-i soluții acceptabile cum ar fi: muzică, sporturi active şi lucrează ceva împreună cu el.

Concluzie

Lumea nu va aprecia probabil niciodată pe deplin eforturile depuse pentru a fi un părinte bun, dar, la judecata finală, totul va apărea altfel.

Familia este prima şcoală a copilului, iar mama, primul învățător.

Bibliografie:

1. Dolean, Ioan; Dolean, Dacian-Dorin – *Meseria de părinte*, Cluj-Napoca, Editura „Motiv", 2001;
2. Pelt, Nancy L. Van – *Secretele părintelui deplin*, Bucureşti, Editura „Viață şi Sănătate", 2002.

SĂ-I ÎNVĂȚĂM PE PĂRINȚI SĂ-ŞI ÎNȚELEAGĂ COPIII!

(LET US TEACH OUR PARENTS UNDERSTAND THEIR CHILDREN!)

inst. Adriana Anda,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 15, Bacău

Abstract:

The parents' mission is to provide such an environment for the children so as facilitate their development. Taking into account the present day's conditions, when parents are much more occupied and much more worried for what the future holds, we can surely say that teaching our children self-discipline, means that parents need to have more free time, fewer worries, and more confidence in the children. In order to formulate our own theory about willing obedience we have to start from the following issues: respect, the power of the example we offer, encouragement, adapting to their level of understanding.

A încerca să-i disciplinezi pe alții este întotdeauna un lucru foarte greu de realizat. De fapt, „a face" o altă persoană să asculte este, probabil, cea mai dificilă meserie din lume, mai ales dacă nu există decât puțin sau deloc respect. Din nefericire, mult prea mulți părinți gândesc că educația înseamnă întotdeauna doar a-i face pe copii să asculte. Dimpotrivă, misiunea părinților trebuie să fie aceea de a-i încuraja pe copii să se autodisciplineze.

Benjamin Franklin a spus că: *„Dacă prima lecție a copilului tău va fi ascultarea, cea de-a doua va fi cea pe care o vei dori tu"*.

Ascultarea de bunăvoie se bazează pe conceptul de a-l instrui pe copil pe calea pe care trebuie să meargă el însuşi. Fiecare copil are nevoi şi dorințe unice, precum şi o personalitate unică. Atunci când respecți un copil pentru că este o persoană unică, îl instruieşti în cadrul acestor parametrii, lecția ascultării poate fi învățată mult mai uşor.

Misiunea părinților este de a oferi un mediu care să favorizeze creşterea lor. Faptele şi cuvintele noastre, sfaturile şi restricțiile pe care le aplicăm trebuie să ofere o atmosferă caldă, sigură, în care copiilor să le fie uşor să respecte şi să se supună dorințelor celor care reprezintă autoritatea. În realitate, a disciplina înseamnă a învăța.

Având în vedere condițiile din zilele noastre, când părinții sunt mult prea ocupați şi mult prea stresați de ziua de mâine, a-i învăța pe copiii noştri să se autodisciplineze înseamnă mai mult timp liber, mai puține griji, mai multă încredere în copiii noştri.

Toate persoanele fără copii au avut ocazia să vadă un copil făcând o criză la ieşirea dintr-un magazin, pentru că părinții nu puteau să-i cumpere jucăria dorită. Aproape toate aceste persoane au gândit: „Copilul meu nu va face niciodată aşa". Dar de la vorbă la faptă este un drum lung şi greu.

Pentru a construi propria teorie despre ascultarea de bunăvoie trebuie să pornim de la următoarele aspecte:

1. *Respectul.* Trebuie să învățăm să ne respectăm copiii şi să le demonstrăm acest lucru prin fapte: îi lăsăm să-şi spună părerea, nu-i pedepsim la prima greşeală, le vorbim pe un ton calm, deşi simțim că „luăm foc". Astfel copiii noştri vor şti că-i respectăm şi vom înlătura teama. Ei vor şti că dacă au fost pedepsiți au greşit într-adevăr.

2. *Puterea exemplului.* Este evident că cea mai ineficientă metodă de a-i învăța pe copii să nu se bată este aceea de a nu-i bate. Niciodată nu trebuie să disciplinezi un copil la mânie. Copiii trebuie tratați aşa cum vrem să ne trateze ei pe noi. Copiii sunt ca cimentul proaspăt turnat. Cu cât sunt mai mici, cu atât este mai uşor să creezi o impresie asupra lor, o impresie care ar putea să dureze o viață întreagă. Puterea exemplului este un părinte excelent.

3. *Încurajările.* Psihiatrul de copii Rudolf Dreikurs a spus odată: *„Încurajarea este mai importantă decât orice alt aspect al creşterii copiilor. Este atât de importantă, încât lipsa ei poate fi considerată principala cauză a comportamentelor deviate. Un copil cu un comportament deviat este un copil descurajat"*. Orice ar face copilul dumneavoastră, trebuie să găsiți un lucru pozitiv pe care să i-l spuneți. Încurajările şi acceptarea din partea părinților le oferă copiilor sentimentul nou de speranță şi destulă putere a eului pentru a se disciplina pe ei înşişi, adoptând un comportament mai potrivit. Copiii tind să se ridice la aşteptările noastre. Încurajarea spune: „Poți s-o faci!", „Eşti un copil deosebit!", „Am încredere în tine că vei face tot ce poți!" şi copilul are puterea de a încerca până vei fi mulțumit.

4. *Coborârea la nivelul copilului.* Disciplinați copiii distractiv, jucându-vă cu ei, deveniți creativi şi disciplinarea va fi mult mai plăcută atât pentru dvs., cât şi pentru copil. Viața este de o mie de ori mai plăcută, dacă uneori faci din ea o joacă.

Calitățile unui părinte care ştie să disciplineze

Există cinci trăsături pe care trebuie să le incluzi în stilul tău de educație şi care te vor ajuta să creezi perna de dragoste care este esențială pentru o ascultare de bunăvoie:

a) *Deschis şi prietenos.* Oamenii prietenoşi sunt deschişi față de ideile noi; ei sunt doritori să asculte şi vor ține seama cu seriozitate de sugestiile, criticile, nevoile, preocupările, cererile şi dorințele celorlalți, inclusiv ale copilului, înainte de a lua o decizie definitivă, ca fiind dreptul lor de părinte. Onestitatea este primul pas pe calea deschiderii şi prieteniei. Un părinte cinstit îşi poate recunoaşte greşelile, lipsa de cunoştințe sau stânjeneala. Atunci copiii ştiu că părinții lor vor fi corecți şi îi vor asculta fără să-i critice sau să-i ironizeze. Astfel se va crea o relație care va motiva dorința copilului de a asculta.

Urmează aceste reguli:

- Mențineți o temperatură emoțională echilibrată față de

Scanned with OKEN Scanner

copiii voştri.

- Nu disciplinaţi niciodată prin mânie.
- Când greşeşti cereţi scuze. Copiii vor uita repede, dacă ştiu că-ţi pare rău.
- Determină cauza care te-a făcut să scapi situaţia de sub control şi străduieşte-te s-o elimini.
- Eşti prea stresat? Reorganizează-ţi modul de viaţă activă.

b) *Fii consecvent.* Inconsecvenţa părintelui are ca rezultat jumătăţile de măsură. Motivul pentru care copilul nu face ceea ce i-ai cerut este că cerinţa nu a fost întărită consecvent. Copiii vor rămâne fideli unor cerinţe şi restricţii rezonabile, însă tendinţa lor este aceea de a face cât de puţin se poate. Consecvenţa părinţilor împiedică aceste tentative.

c) *Menţineţi un front comun.* Atunci când în educaţia copilului sunt implicate mai multe persoane, adesea, copilul devine frustat din cauza mesajelor contradictorii. Pe măsură ce copiii se dezvoltă, este important să înveţe să interacţioneze cu un număr mare de adulţi şi să facă faţă diferenţelor de opinie dintre aceştia. Este foarte important ca adulţii care au grijă de copil să ajungă la un consens unul faţă de celălalt în luarea deciziilor. Subminarea părintelui care nu este de faţă seamănă semințele lipsei de respect faţă de acesta în mintea fertilă a copilului.

Echilibru între dragoste şi autoritate

Dragostea este elementul cheie în creşterea unor copii care să fie capabili să se poarte în societate. Vechea poveste, cum că un copil răsfăţat este un copil iubit prea mult, este doar atât – o poveste veche. Nu prea multă dragoste răsfaţă un copil, ci prea puţină disciplină! Este imposibil să oferi unui copil prea multă dragoste adevărată. Copiilor le merge bine dacă primesc o dragoste care le poartă de grijă, care îi respectă, îi acceptă, îi iartă şi le acordă încredere. Dragostea acţionează ca o perniţă. Cu cât perniţa este mai subţire, cu atât mai mult greşelile părinţilor îl vor lovi şi îl vor afecta, din punct de vedere emoţional, pe copil. Dar dacă dragostea este din belşug, se poate întâmpla şi ca părinţii să greşească, însă copiii se vor întoarce tot spre ei.

În zilele noastre mulţi copii nu se simt iubiţi pentru că părinţii lor sunt prea ocupaţi. De aceea este bine să începeţi să clădiţi această pernă a dragostei chiar acum, astfel ca, atunci când veţi greşi, aceasta să nu-ţi distrugă copilul. Dimpotrivă, el va fi în stare să se arunce pe acea pernă a dragostei şi să spună fără urmă de îndoială: „Dar ştiu că tata şi mama tot mă iubesc!".

Însă nu trebuie să uităm că între dragoste şi autoritate trebuie să existe un echilibru. Un părinte care ştie să disciplineze păşeşte tot timpul pe o cale aflată între blândeţe şi hotărâre – între dragoste şi autoritate. Uneori vei putea cădea într-o extremă, dar vei corecta greşeala făcând un pas în cealaltă direcţie.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (şi colab.) – *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Şoitu, Laurenţiu – *Comunicare şi educaţie*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

PENTRU O MAI BUNĂ ÎNȚELEGERE ŞI DEZVOLTARE A COPILULUI – „EDUCAȚI AŞA!"

(FOR A BETTER UNDERSTANDING AND EDUCATION OF THE CHILD – "EDUCATE THIS WAY!")

inst. Nadia Alexandru,
Grădiniţa Vânători, jud. Vrancea
inst. Nadia Lefter,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 7, Focşani

Abstract:

Preoccupations regarding the process of educating of parents, as an organized, systematic and continuous activity, are rather new in Romania. Under the heading "Your child needs you, learn to understand him and you will always be a family!" the "Our Children" Foundation in cooperation with the Ministry of Education and Research and with the School Inspectorates from all over the country, started in 1998 a national Programme of Educating Parents. The programme is based on the method "Educate like this/ this way!", a modern, accessible, innovative method, which represents an interactive manner of working with the parents and implies a systematic, consecutive, unitary organization of some lessons with the parents, each of these lessons treating a topic of high interest in the process of educating the child within the family.

Motto: „*A-i da voie unui copil să ştie cine este, în toate situaţiile de viaţă, în prezenţa oricărui adult, iată miza educaţiei.*"

Argument

În mod normal, venirea unui copil pe lume este un prilej de bucurie. Părinţii îşi pun mari speranţe în el, îşi fac planuri pentru când va creşte, îşi investesc toate resursele de care dispun pentru a-i asigura condiţiile optime de dezvoltare. Din păcate, odată cu trecerea timpului, în unele familii se pot „culege roadele" unor *greşeli* făcute în fixarea obiectivelor, în gestionarea resurselor investite sau, mai simplu spus, în *strategiile educative folosite*. Acestea determină să existe părinţi care îşi reneagă copiii, fii care îşi bat părinţii, fraţi care nu se înţeleg între ei...

Ca o completare la cele menţionate anterior, copiii pot fi drăgălaşi, dar şi obositori. Educarea copiilor poate fi o plăcere, dar poate fi şi dificilă, mai ales prin faptul că rezultatele se culeg mult mai târziu, iar pentru a obţine performanţe în acest domeniu trebuie să fii tot timpul „pe fază", să răspunzi de fiecare dată în mod adecvat situaţiilor inedite care apar. Un părinte poate fi mai bun decât altul, dar toţi părinţii au nevoie de sfaturi şi sprijin. Există multe întrebări care frământă mintea părinţilor, dornici să găsească soluţia magică prin care să obţină rezultatele unei educaţii eficiente, atunci când copilul prezintă un comportament care pentru ei este inacceptabil sau când copilul nu ascultă de observaţia pe care părintele o face. În asemenea situaţii, părinţii se supără, se irită sau se simt neputincioşi. În unele cazuri părinţii ajung chiar să-şi urască copilul din cauza comportamentului său inacceptabil.

Dacă în trecut copilul era considerat ca fiind un adult în miniatură, în zilele noastre tot mai multă lume începe să înţeleagă faptul că un copil este un individ pentru care lumea înconjurătoare arată altfel decât o văd cei mari. Unii adulţi consideră copilul vinovat pentru că nu înţelege ce i se spune; în schimb alţii realizează că, de fapt, vina este a lor, a adulţilor, deoarece *nu reuşesc să se facă înţeleşi*. În acest sens, remarcabil este citatul lui Antoine de Saint Exupery: „Oamenii mari nu înţeleg singuri nimic, niciodată şi este obositor pentru copii să le dea întruna lămuriri". De aceea, *cunoaşterea psihologiei copilului* este considerată metoda prin care se poate dărâma zidul existent între lumea fixată în stereotipii adulţilor şi *universul unic, original* al fiecărui copil.

Preocupările privind educaţia părinţilor, ca activitate organizată, sistematică şi continuă sunt recente în România.

Scanned with OKEN Scanner

Aspectele legate de informarea, educarea şi susţinerea părinţilor în scopul ameliorării abilităţilor parentale constituie activităţi dezvoltate pe scară naţională, structurate şi organizate la nivel comunitar. Fiind un domeniu nou, România are nevoie de proprii ei specialişti în domeniul educaţiei părinţilor.

Programul Naţional de Educaţie a Părinţilor

Sub genericul „*Copilul tău are nevoie de tine, învăţă să-l înţelegi şi veţi fi mereu o familie!*", *Fundaţia Copiii Noştri* în colaborare cu *Ministerul Educaţiei şi Cercetării* şi *Inspectoratele Şcolare* din ţară, beneficiind de asistenţă tehnică şi financiară a *Reprezentanţei UNICEF* în România şi a *Institutului Olandez pentru Îngrijiri şi Bunăstare*, a demarat în 1998 un *Program Naţional de Educaţie a Părinţilor*, ea fiind prima organizaţie care a abordat într-un mod unitar şi sistemic *tema educaţiei părinţilor*, ca modalitate de sporire a bunăstării copilului în familie. În cadrul acestui Program Naţional, *Fundaţia Copiii Noştri* a realizat formarea resurselor umane necesare lucrului cu părinţii, în vederea schimbării mentalităţii acestora cu privire la nevoile de dezvoltare a copilului.

Acest program se adresează părinţilor având copii cu *vârste* cuprinse între *3 şi 12 ani*. *Scopul* vizează: schimbarea unor mentalităţi de genul „eu te-am făcut, eu te omor" sau „bătaia e ruptă din rai"; încurajarea schimbărilor în mediul social prin îmbunătăţirea modului de comunicare şi a relaţiilor dintre părinţi şi copii; prevenirea unor probleme grave atât în educaţie, cât şi în comportamentul copiilor, încercând să se elimine spirala negativă pe care o determină acestea.

Obiectivele urmărite de acest program sunt: cunoaşterea şi promovarea drepturilor copilului; asumarea unui rol activ şi pozitiv de către părinţi în educaţia copiilor; consolidarea colaborării între familie şi instituţiile de învăţământ în beneficiul copilului; crearea unui sistem unitar, corelat şi complex de educaţie a părinţilor pe plan naţional, integrat în strategia generală de restructurare a educaţiei copilului în România.

Programul are la bază *metoda „Educaţi aşa!"*, o metodă modernă, accesibilă şi inovatoare, care reprezintă o modalitate interactivă de lucru cu părinţii şi presupune organizarea sistematică, consecutivă şi unitară a unor lecţii cu părinţii, fiecare lecţie abordând o temă de mare interes in educaţia copilului în familie. Prin exerciţii diverse desfăşurate în cadrul lecţiilor, care presupun participarea activă a părinţilor se obţine conştientizarea acestora asupra puternicei influenţe pe care experienţele din copilărie le pot avea asupra dezvoltării personalităţii copilului. Deoarece copilul petrece cea mai mare parte a timpului în familie, părinţii au influenţa cea mai mare asupra modelării psihicului copilului, fie că sunt conştienţi de acest lucru, fie că nu.

În cadrul acestor lecţii, părinţii sunt îndrumaţi să elimine din educaţie *metodele* care generează *violenţa şi abuzul fizic*, ştiut fiind faptul că *nu este indicat un stil autoritar de educaţie, că nu trebuie copilul să tremure pentru ca educaţia să fie eficientă*. Mai mult decât atât, li se oferă o informare multidirecţională despre educaţie şi metode moderne de educaţie care pot avea rezultate pozitive atât pentru părinţi, cât şi pentru copii.

În cadrul cursului pentru părinţi *„Educaţi aşa!"* sunt discutate diverse subiecte şi sunt exersate diversele abilităţi care au, fiecare, sarcini concrete. Temele dezbătute în cadrul celor cinci şedinţe de lucru cu părinţii sunt: *„Acordarea atenţiei"*, *„Aprecierea"*, *„Stabilirea limitelor"*, *„A spune NU şi a interzice"*, *„Ignorarea"*, *„Izolarea"* şi *„Pedepsirea"*.

Prima şedinţă de lucru are ca temă *„Aprecierea şi acordarea atenţiei"*, iar în cadrul acesteia s-a urmărit dobândirea de către părinţi a următoarelor abilităţi:

- să acorde atenţie îndeosebi în manieră pozitivă tuturor comportamentelor copilului;
- să înţeleagă că laudele îi pot stimula pe copii să se comporte mai des într-un anume fel dorit;
- să-şi laudele copilul pentru faptele bune, explicându-i motivul, oferindu-i astfel o imagine pozitivă faţă de sine şi întărindu-i încrederea în propriile lui forţe;
- să înveţe cum se formulează o apreciere pozitivă;
- să evite acordarea atenţiei în mod negativ, întrucât nu va înlătura fapta nedorită a copilului, ci o va încuraja.

Raportat la aceste obiective, în această primă şedinţă se porneşte de la premisa că se poate influenţa comportamentele copiilor, iar părinţii nu trebuie să se simtă neputincioşi. Dacă ei vor fi receptivi la comportamentele pozitive ale copiilor lor şi nu vor uita să-i laude ori de câte ori este cazul, adoptând o atitudine categorică şi consecventă, vor reuşi astfel să înlăture comportamentele nedorite.

În cadrul jocului exerciţiu „Cum să ne lăudăm copiii", părinţii exersează modalităţile de formulare şi utilizare a aprecierilor în cazul diferitelor comportamente manifestate de copii. Părinţii au numit comportamentele şi au reacţionat cu aprecieri verbale de tipul: „Bravo, mă bucur că te-ai gândit la asta..."/ „Eşti isteţ, te descurci bine..." sau aprecieri nonverbale de genul mângâierilor, îmbrăţişărilor, bătăi pe umăr, dovedind un real interes. Părinţii au înţeles că maniera prin care pot acorda atenţie pozitivă copilului este *recompensa* sau *complimentul*. Recompensa este un eveniment plăcut care, dacă este prezentat imediat după apariţia unui comportament, cauzează o creştere a frecvenţei comportamentului respectiv. Există stimuli care reprezintă întăriri pozitive pentru aproape orice persoană, la fel cum există stimuli care sunt semnificativi doar pentru unele persoane. De aceea, trebuie acordat o mare atenţie copilului pentru a afla ce reprezintă pentru el o recompensă semnificativă. Prin urmare, semnificaţia unei recompense variază de la un copil la altul.

În funcţie de natura lor, recompensele pot fi:

a) *alimente* – bomboane, prăjituri, fructe, sucuri, meniul preferat etc.

b) *distincţii* – jetoane, steluţe, buline, diplome etc.

c) *activităţi stimulatoare* – excursii, jocuri, vizionarea unor programe TV etc.

d) *recompense sociale* – îmbrăţişări afectuoase, laude, zâmbete, o simplă privire care să exprime interesul etc.

Este bine să se utilizeze recompense cât mai variate, însă cele mai accesibile şi mai economice sunt cele sociale. Recompensa socială înseamnă şi a-l asculta pe copil atent, cu interes, a-l lăsa să-şi termine ideea, a menţine contactul vizual cu el, a-l susţine în iniţiative, a-i aprecia strădania, ignorând greşeala. Ca motive care susţin folosirea recompensei putem enumera:

- *copilul* va învăţa *să comunice* mai uşor;
- va deveni *mai sociabil*;
- va fi *mai flexibil, cooperant şi deschis* la nou;
- va avea *o capacitate creatoare* mai mare;
- va fi *mai optimist* şi *mai încrezător în forţele proprii*;
- va manifesta *spirit de iniţiativă* şi se va comporta *mai altruist*;
- va fi *mai disciplinat* în toate situaţiile şi se va angaja în activităţi *mai motivat*.

Educaţia pozitivă se concentrează asupra motivării copiilor de a coopera, pe diverse căi. Se foloseşte de cerinţe şi nu de ordine. Îşi îndreaptă atenţia înspre educarea nevoilor copiilor, nu înspre încercarea de a-i „repara". Îi îndeamnă pe părinţi să asculte motivele pentru care se împotrivesc copiii, să nu le ţină predici şi nici să se supere. Când toate acestea se dovedesc a fi ineficiente este indicat să se utilizeze recompensa pentru a-i motiva pe copii să coopereze. Cu ajutorul acestor mici recompense, meseria de părinte devine mult mai uşoară. În multe cazuri, împotrivirea copiilor se topeşte pur şi simplu în faţa unei recompense. Prin aceste recompense ocazionale, copilul îşi redescoperă dorinţa naturală de a-şi mulţumi părinţii şi va coopera automat, de cele mai multe ori.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii

Adevărata magie a educației pozitive este aceea că, atunci când nimic nu mai pare să meargă, ea se va dovedi eficientă. Fără acordarea atenției, fără aprecieri pozitive, fără recompense nu se pot încuraja și stimula comportamentele pozitive ale copiilor. În loc să se utilizeze durerea ca mijloc de stopare a comportamentelor negative și de stăpânire a copiilor, părinții sunt sfătuiți să acorde cât mai multă atenție ori de câte ori copilul se comportă bine și cât mai puțină atenție când copilul manifestă un comportament inacceptabil.

Și toate celelalte metode moderne de educare a copiilor sunt la fel de interesante și de eficiente și merită să fie cunoscute, întrucât ele oferă soluții la întrebări de tipul: „Cum să mă comport cu copilul meu ca să mă asculte?", „Bătaia e ruptă din rai?", „Vorba dulce mult aduce?", „E bine să ne pedepsim copiii?", „Ce metode de pedepsire putem folosi?".

Bibliografie:

1. Bakker, Ina; Janssen, Hans; Iliescu, Martha (coord.) – *Educați așa!*, București, 2001;
2. Gray, John – *Copiii sunt din rai*, Bucureşti, Editura „Vremea", 2001.

EDUCAȚI AȘA!
(EDUCATE THIS WAY!)

înv. Maria Cîrstea,
Școala de Arte și Meserii Starchiojd, jud. Prahova

Abstract:

Together with the parents of this series of students (most of them mothers) we have experienced a new programme entitled "Educate this way!", initiated by the "Our Children" Foundation together with the Ministry of Education and Research, apparently after a Dutch model, and by help of the representation of UNICEF in Romania, which published the brochures necessary to our study. As a teacher I consider this new manner of educating parents very interesting. Moreover, it has become necessary and attractive at the same time.

Argument

Fiind convinsă că reușitele mele în educarea copiilor care mi-au fost incredințați s-au datorat în mare măsură și faptului că mi-am atras familia să lupte alături de școală pentru buna formare a puiului de om, am căutat mereu căi noi de abordare, de colaborare.

Astfel cu părinții actualei serii (majoritatea mame) am parcurs un program nou, intitulat „EDUCAȚI AȘA", elaborat de „Fundația Copiii noștri" împreună cu Ministerul Educației și Cercetării, după un model olandez, se pare, și cu ajutorul reprezentanței UNICEF în România, care a publicat broșurile necesare studiului.

Modalități de aplicare a programului „EDUCAȚI AȘA"

Încă din grupa pregătitoare de la Grădiniță m-am implicat fiind prezentă și studiind atitudinea părinților, modul de participare și însușire a tematicii, reflectate în comportamentul cursanților, mai apoi al copiilor, ca urmare a aplicării abilităților pe care le-au învățat.

În clasa I am continuat cursul și-am constatat că sunt mult mai interesați să participe la acesta decât la vechile forme din „Școala Părinților", numitele „lectorate cu părinții".

Nu-mi propun să detaliez, dar prezint temele primei etape:

1. Acordați atenție copilului!;
2. Recompense;
3. A spune și a interzice;
4. A ignora;
5. A izola;
6. Pedepsele.

Au studiat pliante, au completat fișe, au asistat la demonstrații sub forma de joc, au vizionat casete video cu comportamente pozitive si negative, cu exemplificări de atitudini, iar în final au completat formulare de evaluare a părinților. Toate temele s-au parcurs într-o atmosferă caldă, prietenoasă, la măsuțe, față-n față, în grupuri de 7-8 persoane.

Pentru etapa a II-a, când copilul devenise deja școlar în clasa I am parcurs următoarele teme:

1. Vreți să comunicați cât mai bine cu copilul dumneavoastră?
2. De ce se teme copilul meu de întuneric?
3. Vreți să aveți un copil disciplinat?
4. Cum să învățăm copilul să folosească toaleta?
5. Cum să prevenim accidentele?
6. Recompense pentru copii dumneavoastră?
7. Cum să alegem jucăria potrivită?
8. Cum să discutăm cu copiii problemele legate de sexualitate?

Sigur că unele „lecții" veneau prea târziu sau altele au fost tocmai la timp spre a fi aplicate copilului aflat în atenția noastră sau a celorlalți de acasă.

M-au bucurat momentele de bilanț când am constatat sinceritate în răspunsurile la întrebările de tipul:

Ce credeți despre creșterea copilului?

- este o muncă dificilă pe care părinții o fac singuri, fără a fi recompensați;
- este o munca ușoară și care oferă satisfacții părinților;
- este o sarcină dificilă pentru părinți, dar care oferă și satisfacții;
- altele.

Ce v-a plăcut cel mai mult în cadrul cursului?

- să aflu mai multe despre educația copilului;
- să aflu de la ceilalți părinți cum procedează cu copiii lor;
- să aflu soluții practice la problemele pe care le am cu copilul meu;
- altele.

Ce abilități v-ați format în cadrul lecțiilor cu părinții?

- acordarea atenției și lauda;
- a face complimente;
- cum să spun NU în mod consecvent;
- cum să ignor copilul;
- cum să izolez copilul;
- cum să pedepsesc copilul, luându-i o jucărie care îi place sau retrăgându-i un privilegiu.

M-au interesat mai ales răspunsurile la întrebarea:

Ce efect au avut lecțiile cu părinții asupra dumneavoastră? (au ales mai multe răspunsuri)

- am mai multă încredere în mine, în calitatea mea de părinte;
- acord mai multă atenție comportamentelor pozitive ale copilului meu;
- știu cum să reacționez la comportamentul nedorit al copilului meu;
- nu am învățat nimic nou;
- mă simt bine știind că nu sunt singurul părinte care are probleme;
- atmosfera de acasă s-a schimbat;
- altele.

La fel de importante am considerat și răspunsurile la întrebarea:

Copilul dumneavoastră face ordine în cameră? Cum reacționați?

Scanned with OKEN Scanner

- nu îi ofer o atenție specială pentru că a făcut ce trebuia să facă;
- nu îi spun nimic pentru a nu-l întrerupe;
- îi fac un compliment pentru că se poartă așa bine;
- îi spun „De ce nu ești așa tot timpul?"

Concludente au fost răspunsurile la întrebarea: Pentru a-l face pe copil pe copil să se poarte așa cum am vrea, care ar fi cea mai bună metodă?

1. să îi acord atenție și să îi adresez complimente pentru comportamentele dorite;
2. să-l pedepsesc pe copil de fiecare dată când face ceva greșit.

Notă: Fișa avea la subsol îndemnul (mottoul): „Nu uitați să vă lăudați copilul în fiecare zi!"

Acestea au fost întrebările esențiale din formularele de evaluare pentru părinți, completate după încheierea șirului de șase lecții pe săptămână.

După fiecare lecție au primit câte o fișă, ca temă pentru acasă, în care-au consemnat observațiile, ca răspuns la întrebări, referitoare la comportamentul copilului în săptămâna în care a fost observat, studiat acasă.

Cursanții s-au dovedit implicați în acest studiu și s-au prezentat la fiecare lecție cu temele făcute.

Am rămas plăcut surprinsă de sinceritatea cu care mi-au făcut cunoscute reacțiile soților sau soacrelor (majoritatea cursanților au fost mame, ca de obicei) la încercările lor de a schimba metodele educaționale și de modul în care le-au împărtășit acestora și altor membri ai familiilor lor din experiența și cunoștințele dobândite la curs.

Pentru mine această formă nouă de educație a părinților a fost interesantă, dar pentru părinți a devenit necesară și atractivă în același timp. Fiecare au tras concluzii și au trasat direcțiile pentru viitor.

Concluzii

Programul a fost coordonat de Inspectoratul Școlar Prahova și Grădinița Nr. 49 Ploiești. Sper că acest nou mod de abordare a educației copilului în familie a ajuns și în alte județe. Recomand să fie încercat și în alte instituții școlare, pentru binele copiilor, căci educația părinților o influențează pe cea a copiilor, viitorul de mâine al țării.

Știu că multe cadre didactice cunosc și-au parcus acest program, dar foarte multe încă nu. Spre regretul meu, în școala în care lucrez doar eu l-am încercat. În schimb am beneficiat de sprijinul colegelor educatoare cu care colaborez în cadrul cursului.

Bibliografie:

1. Bakker, Ina; Janssen, Hans; Iliescu, Martha (coord.) – *Educați așa!*, București, 2001;
2. Cosmovici, Andrei (și colab.) – *Psihologie școlară*, Iași, Editura „Polirom", 1998.

ROLUL MODELELOR EDUCAȚIONALE DIN FAMILIE

(THE ROLE OF FAMILY EDUCATIONAL MODELS)

inst. Lili Iurescu,
Școala cu Clasele I-VIII „Sf. Nicolae", Botoșani

Abstract:

Within family group, the parents exert, directly or indirectly, educational-formative influences over their own children. The marital couple, my means of its entire system of behavioural acts, constitutes a genuine social model which, being the first in the order of social models with an impact on the children, has a decisive influence on their life with regard to shaping their views on life, their way of behaving and interacting with various social values.

Argument

În cadrul grupului familiar, părinții exercită, direct sau indirect, influențe educațional-formative asupra propriilor lor copii. Cuplul conjugal, prin întreg sistemul său de acte comportamentale, constituie un veritabil model social care, fiind de altfel primul în ordinea influențelor din partea modelelor sociale existente, are o influență hotărâtoare asupra copiilor privind formarea concepției lor despre viață, a modului de comportare și relaționare în raport cu diferite valori sociale.

Părinții exercită influențe educațional-modelatorii în cadrul familiei și, în mod direct, pe baza unei anumite strategii educaționale, folosind mai mult sau mai puțin sistematic și organizat anumite metode și tehnici educaționale. Deoarece cercetările de psihologie și pedagogie au demonstrat că, mai ales în primii ani de viață („cei șapte ani de-acasă" cum se mai spune), se pun bazele unor importante componente de personalitate, apare imperios necesar ca educația în familie să se desfășoare în mod unitar, pe baza unui ansamblu de principii psiho-pedagogice și a unei metodologii clar conturate.

Strategiile educaționale pe care le utilizează unii părinți nu duc întotdeauna la crearea acelui optimum educațional care să favorizeze „rodirea" fructuoasă la nivelul personalității copilului, a influențelor educaționale exercitate. Unele strategii pot să se soldeze chiar cu o serie de consecințe negative asupra procesului formării unor componente de personalitate. Necunoscând suficient urmările reale ale modalităților educative utilizate, unii părinți ajung la un moment dat în fața unor situații oarecum paradoxale: pe de o parte, eforturile depuse, metodelele utilizate, așteptările în legătura cu investițiile lor educative, cu strategia lor, „originală" în ceea ce privește relaționarea cu copilul și, pe de altă parte, rezultatele efective, concrete pe care le-au obținut.

În cazul în care părinții conștientizează din timp această discrepanță pot – și dacă solicită specialiștii în problemele muncii educative cu atât mai bine – să-și reorienteze fundamental sistemul lor de acțiuni educative în vederea realizării corecțiilor necesare. Dar, din păcate, există și părinți care, împotriva unor dovezi clare ale evidenței, nu ajung la conștientizarea efectelor strategiilor educative utilizate și rămân convinși că eventualele necazuri apărute sunt determinate de cauze care le rămân străine și necunoscute.

Importanța climatului educațional familial

Climatul educațional familial este o formațiune psihosocială foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, modul de relaționare interpersonală, atitudini etc. care caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp. Acest climat, care poate fi pozitiv (bun) sau negativ (rău) se interpune ca un filtru între influențele educaționale exercitate de părinți și achizițiile comportamentale realizate la nivelul personalității copiilor. Drumul de la influența educațională la achiziție comportamentală nu este un drum direct, nemijlocit, ci parcurge „meandrele" climatului educațional familial. O aceeași influență educativă exercitată într-un climat bun va avea cu totul alte efecte (evident pozitive) decât atunci când este exercitată într-un climat educațional rău sau negativ, bazat, de exemplu, pe relații conflictuale și pe ignorarea totală a particularităților psiho-individuale ale copiilor.

În cazul familiei dezorganizate, nu structura familiei ca

Scanned with OKEN Scanner

atare se face vinovată de apariția conduitelor deviante, ci marele ei „lipsuri": „carența familiei, incapacitatea sa psihologică, pedagogică și morală". (1) Ce este de fapt familia dezorganizată? Este familia care își pierde integritatea ca urmare a separării părinților (desfacerea căsătoriei prin divorț, decesul unuia dintre părinți etc.).

În mare măsură, atmosfera din familiile dezorganizate, lipsa autorității părinteşti, al controlului precum și a afecțiunii acestora îi determină pe copii la adoptarea unor acte asociale și antisociale. Astfel, divorțul, care duce la dezorganizarea familiei, poate contura serioase tulburări afective și tulburări comportamentale care conduc la neadaptarea socială.

Există unele familii care, deși sunt organizate, se caracterizează prin accentuate stări conflictuale care pot fi de intensitate diferită și se pot întinde pe perioade diferite de timp plecând de la forme relativ mai simple, cum ar fi cearta, neînțelegerile, contrazicerea ascuțită, refuzul unor obligații conjugale sau familiale și ajungând la forme mai complexe, grave, cum ar fi agresivitatea fizică, alungarea de la domiciliu, existența unor relații adulteriene.

În situațiile în care intensitatea, conținutul, forma de manifestare și frecvența conflictelor intraconjugale și intrafamiliale cresc semnificativ, acestea capătă valențe dezorganizatoare în microgrupul familial, devenind simptome ale „sindromului disfuncțional" familial. Conflictul conjugal patogen se caracterizează prin capacitatea de penetrație, destructivă la nivelul personalității consorților, dezorganizând reacțiile, pattern-urile și habitus-urile adaptive și împiedicând realizarea funcțiilor firești ale cuplului conjugal și parental.

Copiii, datorită marii lor sensibilități, receptează și trăiesc deosebit de intens orice „eveniment" intervenit între părinții lor. „Coparticiparea" lor mai ales la certurile, neînțelegerile, conflictele, agresivitățile și violențele manifestate în cadrul familiei le este totalmente nefavorabilă. Efectul principal al relațiilor interpersonale conflictuale din cadrul familiei asupra personalității copiilor îl constituie *devalorizarea modelului parental* și, totodată, pierderea posibilității *de identificare* cu acest model. Mai mult, modelul parental, în asemenea situații, poate fi respins activ de către copii, devenind „model negativ" care, treptat, poate conduce la stimularea și dezvoltarea agresivității și comportamentului antisocial. Copiii care resimt puternic influențele climatului conflictual familial, fug de acasă și caută să găsească diferite grupuri de apartenență care, la rândul lor, pot fi orientate antisocial. Situația este mult mai dramatică în cazul în care există, în cadrul familiei, cazuri de alcoolism, imoralitate și promiscuitate.

Familiile caracterizate printr-un potențial conflictogen ridicat și puternic, carențate din punct de vedere psihoafectiv și psihomoral, afectează în cea mai mare măsură procesul de maturizare psihologică și psihosocială a personalității copiilor, datorită mai ales dezechilibrelor și dizarmoniilor resimțite în cadrul unor subcomponente ale personalității și anume: atitudinal-relațională și motivațional-afectivă. Fuga de acasă a copiilor, asociată deci cu lipsa de supraveghere parentală, îi determină să adere la unele medii și grupuri extrafamiliale cu un mare potențial delincvențial.

Despre hiperautoritarism și hiperpermisivitate

Atitudinea hiperautoritară manifestată în cadrul familiei poate fi adoptată de unul din părinți (cel mai frecvent de către tată) sau de către ambii. Pe de o parte, trebuie diferențiată situația în care părinții hiperautoritari sunt „bine intenționați", în sensul că au o anumită „concepție pedagogică" în care autoritarismul este asociat cu agresivitatea, inclusiv fizică, și cu un înalt potențial conflictual/familial.

Severitatea excesivă, cu multe rigidități, cu interdicții nu lipsite uneori de brutalitate, cu comenzi ferme pline de amenințări, cu privațiuni de tot felul își lasă puternic amprenta asupra procesului de formare a personalității copilului. Menținerea copilului într-un climat hipersever determină, treptat, modificări serioase în una dintre cele mai importante dimensiuni ale personalității – este vorba de *cea atitudinal-relațională* – traduse în fenomene de apatie și indiferență accentuată față de ceea ce trebuie să întreprindă sau în ceea ce privește relaționarea cu cei din jur, atitudini de protest și revoltă chiar față de noile influențe exercitate asupra sa, toate acestea ca urmare a unei suite de frustrații acumulate în timp.

În fața părintelui hiperautoritar și hiperagresiv, copilul nu are altă alternativă decât supunerea oarbă, necondiționată în raport cu cerințele și pretențiile acestuia, iar efectele negative ale unui asemenea „tratament" în planul dezvoltării și evoluției personalității nu întârzie să apară. La agresivitate și ostilitate, copilul nu răspunde direct în raport cu părintele-agresor, ci indirect, prin atitudinile și chiar acțiunile agresive orientate către alții. Tensiunea acumulată în timp, ca urmare a frecventelor stări de frustrație datorate regimului hiperautoritar, se va elimina prin descărcări bruște, prin forme de conduită agresivă și explozivă la adresa altora.

Dacă hiperautoritarismul reprezintă o exagerare a exercitării rolului parental în direcția impunerii totale a voinței părinților și limitării posibilităților de exprimare a inițiativei și independenței copilului, hiperpermisivitatea creează în mod exagerat condiții de „apărare" a acestuia împotriva „pericolelor și prejudiciilor".

Una din consecințele imediate ale exercitării influențelor educative în manieră superprotectoare este detașarea între imaginea de sine și posibilitățile reale ale copiilor. Se pot contura atitudini de îngâmfare, de exacerbare a eului, de supraevaluare a propriilor posibilități cu tendința de a-și impune în fața celorlalți voința și sistemul lor de păreri și opinii în mod dominator, persuasiv fără însă ca acestea să aibă, de cele mai multe ori, acoperire în ce privește ansamblul de capacități și aptitudini, experiența de viață.

Concluzii

Nucleul central al relațiilor interpersonale stabilite în cadrul familiei este reprezentat de sentimentul de dragoste și de atașament manifestat față de partener, față de copil, față de tot ceea ce constituie esența vieții de familie. Încorporată în fiecare rol și comportament familial, afectivitatea constituie temeiul principal al unității vieții familiale, liantul care cimentează cele mai durabile și mai optime legături între membrii familiei și care asigură garanția realizării creatoare a personalității lor. Structurarea unei familii armonioase implică, cu necesitate, manifestarea activă a atitudinii afective care, prin stabilitate constantă și intensitate, devine factorul primordial al funcționalității și evoluției normale a familiei.

Rezultatele studiului psihologic întreprins demonstrează: copilul reprezintă expresia cea mai acută și cea mai vizibilă a dificultăților și carențelor familiale. Influența patogenă a unei familii dezorganizate, la fel ca și efectele nefaste exercitate de conflictele părinților asupra personalității copilului, se concretizează atât la nivelul unor tulburări psihopatologice mai mult sau mai puțin grave, cât și la nivelul comportamentelor cotidiene ce-i vor defini mai târziu ca persoană matură.

Bibliografie:

1. Ciofu, Carmen – *Interacțiunea părinți-copii*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989;
2. Iurescu, Liliana – *Comportamentul agresiv la adolescenți*, lucrare de licență, Iași, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială „Petre Andrei", 2005;
3. Rudică, Tiberiu – *Maturizarea personalității*, Iași, Editura „Junimea", 1990.

Scanned with OKEN Scanner

RELAȚIA ȘCOALA-FAMILIE

(THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND FAMILY)

înv. Mircea Achiței,
Școala cu Clasele I-VIII „Jean Bart", Suceava

Abstract:

The partnership between school and family should not be regarded as a horizon of mutual expectations, but as a premise of cooperating and performing together various activities, within which the school has the right to have the initiative and the coordination. This partnership requires a positive, democratic approach to educative relationships. As a specialised institution, the school is invested to ensure the training and education, as well as the management of all the resources involved in this lengthy and extensive process. The school needs the parents' support, and these, in their turn, can educate themselves with the school's aid to become more responsible.

Parteneriatul dintre școală și familie nu trebuie interpretat ca un orizont de așteptări reciproce, ci ca premisă de colaborare și acțiuni comune, în care școala are dreptul la inițiativă și coordonare. Ca instituție specializată școala este investită să asigure instrucția și educația, managementul tuturor resurselor implicate în acest proces de durată și anvergură.

Școala eficientă realizează un parteneriat cu elevul prin valorizarea și respectarea identității sale cu familia, prin recunoașterea importanței familiei, a comunității în care se dezvoltă copilul.

Familia și școala reprezintă pilonii educației, fiind factorii cei mai importanți care își aduc aportul la devenirea fiecărui individ. Pornind de la ideea că familia constituie un soi de personalitate colectivă a cărei armonie influențează buna organizare, putem afirma că familia este celula de bază a societății, care presupune existența unor funcții biologice, sociale, psihologice, culturale, economice, educative. Ea constituie prima forma de organizare în care este introdus copilul, primul factor care modelează persoana într-o perspectiva multidimensională. Mediul familial îi oferă modele de comportament pe care copilul le imită cu fidelitate și, din aceste considerente, la ora actuală ar avea nevoie de o „școală a părinților", de o educație temeinică, deoarece are o responsabilitate morală față de micul om pe care-l formează. Acum și aici se pun bazele unor deprinderi și obișnuințe de comportare morală elementară, dar se face și trecerea spre constituirea unor reprezentări, noțiuni, convingeri, prin care se afirmă atitudinea copilului față de el însuși, față de ceilalți și față de societate.

Familia este primul și cel mai important drum de apartenență a copilului deoarece, prin părinți, în special prin intermediul mamei, copilul dobândește primele cunoștințe sub influența ei, își formează primele noțiuni, primele atașări încercate de valorizări privind obiecte, persoane, conduite.

În familie actul de socializare capătă trăsături specifice, în funcție de starea socială a familiei, dependentă la rândul ei de condițiile economico-culturale și de încărcătura de sociabilitate indusă de părinți în mod continuu.

Unitatea de opinii dintre cele două instituții școală-familie, factori educativi complementari, nu poate fi decât în colaborare, având în vedere că au de rezolvat împreună probleme majore:

- dezvoltarea fizică armonioasă a copilului;
- sprijinirea prin mijloace specifice, a dezvoltării intelectuale a acestuia;
- însușirea la nivelul specific vârstei a unor valori și norme morale;
- dezvoltarea unor comportamente adecvate acestor norme în conformitate cu particularitățile de vârstă;
- depistarea primelor premise aptitudinale și forme incipiente de manifestare a aptitudinilor cu stimularea acestora, prin dezvoltarea unor imagini cât mai obiective despre posibilitățile reale ale fiecărui copil.

La implicarea părintelui în relația cu școala am luat în considerație rolurile cheie care îi revin acestuia:

1. sursă complementară de informații despre comportamentul în familia elevului;
2. resursă educativă, care împărtășește copiilor propriile interese, evenimente profesionale, pasiune sau chiar experiența lor de viață;
3. ajutor voluntar în desfășurarea activităților extracurriculare;
4. suporter al imaginii pozitive despre școală;
5. inițiator al schimbării în școală;

Am recurs la toate metodele pentru a apropia părinții de școală și a-i implica în parteneriatul educațional deoarece, dintre toate instituțiile partenere, familia reprezintă colaboratorul de bază, părinții având un rol determinant în orientarea pozitivă a copiilor lor. Dacă nu își înțeleg propriul rol uneori și ei pot greși, transferând experiența lor personală, fie pozitivă, fie negativă, asupra copiilor.

Am conturat câteva direcții care au condus la cointeresarea familiei ca partener în educația propriului copil:

a) activitatea cu părinții continuă și diferențiată (ședințe, vizite la domiciliu, serbări, consultații, excursii));

b) implicarea părinților în activități comune părinte-elev-învățător (activități extracurriculare);

c) programe personalizate pentru elevii care au un anumit tip de dificultate, programe în care am inclus ca partener și familia.

În această muncă extrem de dificilă nu suntem ajutați de legi scrise, ci doar de puterea noastră de convingere, de tactul nostru pedagogic, de integritatea și competența noastră profesională.

Este cunoscut faptul că familia ideală nu a existat și nu va exista vreodată, dar educația în sânul acesteia se poate îmbunătăți în funcție de cerințele vieții, a societății umane în general. La rândul lor și părinții se pot autoeduca.

Programul „Școala părinților" se adresează tuturor părinților cărora încercăm să le formăm competențe, abilități educative. Învățătorul este cel care facilitează înțelegerea propriilor nevoi ale familiei, cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor lor.

Abilitățile de consilier le dobândești prin exercițiu, experiență.

Pentru a deveni „sfătuitorul familiei", pentru a câștiga încrederea este nevoie de o viziune pozitivă asupra oamenilor.

Școala e și pentru părinți, iar noi, cu toții, adulți sau copii, avem de învățat unii de la alții.

Programul „Școala părinților", program educațional care se derulează în școala noastră vine în întâmpinarea nevoilor reale ale părinților și vizează:

- intervenție și consultanță psiho-pedagogică pentru părinți;
- construirea unei echipe învățător-copil-părinte-psiholog;
- dezvoltarea spiritului de inițiativă și implicarea părinților în proiecte și programe destinate copiilor;
- antrenarea părinților în activități care au la bază comunicarea și relaționarea cu copiii lor, dar și cu alți factori care pot influența dezvoltarea acestora;
- asigurarea unui mediu securizat, optim, în care părinți să-și

Scanned with OKEN Scanner

împărtășească experiențele, împlinirile, deziluziile și să-și înlocuiască teama cu responsabilitatea și competența.

Prin modul de organizare, prin tematică și structură, prin finalitatea lor, lectoratele cu părinții au devenit o adevărată școală a părinților.

Oferta educațională pentru pregătirea pedagogică a părinților a fost bogată. Exemple de teme susținute: „Cum să ne ajutăm copiii", „Cum privesc părinții succesul sau insuccesul copiilor", „Dezvoltarea judicioasă a timpului liber", „Lenea și cauzele ei obiective", „Memorarea – o formă depășită de a învăța", „Abuzul copilului și eșecul școlar".

Am încercat să înlăturăm mentalitatea unor părinți cu posibilități materiale care obișnuiesc să spună despre copilul lor: „are calculator, tv, telefon mobil și tot ce își dorește, numai să învețe!" Dacă folosirea acestor mijloace nu se face în mod judicios, programat, constructiv, copilul nu va învăța, tocmai pentru-că „are de toate".

Experiența didactică ne-a convins că în activitatea cu părinții ca și cu elevii trebuie să lucrăm diferențiat, în funcție de pregătirea lor intelectuală, de temperamentul fiecăruia. Astfel mult mai eficiente ni s-au părut consultațiile individuale sau pe grupe de părinți decât cele colective.

În nenumărate situații a fost mai grea munca de lămurire a părinților decât a elevilor, ceea ce a dus la derutarea acestora.

Comunicarea pozitivă, fără amenințări, fără contraziceri, fără etichetări, fără indiferență, ironie, neatenție permanentă nemulțumire și reproșuri, umiliri și neîncrederi îl ajută pe părinte să se cunoască mai bine, să-și înțeleagă copiii, să comunice eficient cu ei, să prevină conflictele sau să le rezolve pașnic, să aprecieze corect rolul școlii și sa-și îmbunătățească permanent tehnica de educație.

Autoritatea distanței a îngâmfării, autoritatea dragostei oarbe și a bunătății stupide, a prieteniei prost înțeleasă și a coruperii sunt diferite forme ale falsei autorități.

Adevărata autoritate este cea bazată pe respectul pe care îl impune copilului părintele prin trăsăturile sale de caracter și modul de viață pe care îl duce.

Dacă copilul trăiește într-un climat de încredere, siguranță și dragoste, dacă i-am format obiceiul să ne asculte, dacă nu ne-am plecat în fața capriciilor lui, dacă l-am învățat să aștepte o plăcere și să merite o recompensă nu vom avea niciodată probleme de autoritate.

A crește și a educa un copil este o operă care cere, înainte de toate multă dragoste: aceasta nu înseamnă că ea nu impune și rațiunea, bazată pe cunoștințe precise.

Bibliografie:

1. Cucoș, Constantin – *Pedagogie*, Iași, Editura „Polirom", 2002;
2. Bunescu, Gh; Alecu, G; Badea, D – *Educația părinților. Strategii și programe*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
3. Vrăjmaș, Anca – *Consilierea părinților*, Iași, Editura „Polirom", 2001.

ȘCOALA ȘI FAMILIA – PARTENERI ÎN EDUCAȚIA COPILULUI

(THE SCHOOL AND THE FAMILY – PARTNERS IN EDUCATING THE CHILDREN)

inst. Crenguța Alexe, inst. Daniela Radu,
Școala cu Clasele I-VIII Mănești, jud. Dâmbovița

Abstract:

The education received in the family as well as that one received in school influence all the aspects of the child's personality according to the age particularities and other individual traits. In order to be successful in the educational act, the teachers' activity must be continued, supported, and reinforced by the family. The student's activity at home is a continuation of the instructive-educative activity from school. The family is the one which has the task to supervise the child, to orient and verify his/ her activity; it also represents his support, the place or he/ she finds understanding and comfort.

Argument

Educația primită în familie ca și cea făcută de școală se răsfrânge asupra tuturor laturilor personalității copilului în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia. Pentru reușita actului educațional, activitatea depusă de cadrele didactice în școală trebuie continuată, susținută și întărită de familie. Activitatea elevului de acasă este o continuare a activității instructiv-educative de la școală. Familia este cea care are rolul de a-l supraveghea pe copil, de a-i orienta și verifica activitatea, reprezintă punctul lui de sprijin, locul unde găsește înțelegere și alinare.

Colaborarea noastră cu familiile elevilor a fost fructuoasă și am avut sprijinul lor ori de câte ori l-am solicitat. Cei mai mulți dintre părinți au răspuns invitațiilor noastre de a participa la ședințe, la lectorate, la întâlnirile individuale, au permis vizitele la domiciliu și au asistat la lecții demonstrative. Dar unii dintre ei nu se implică suficient, lăsând totul pe seama școlii, considerând că școala este cea care are sarcina să-i educe pe copii, este responsabilă de tot .

Descrierea proiectului

Cel puțin trei sferturi din timp copiii și-l petrec în familie, ceea ce sporește responsabilitatea părinților. Atât școala cât și familia nu-și pot realiza pe deplin scopul comun (pregătirea copiilor pentru viață, formarea unor caractere puternice și a unor personalități de înaltă calitate) fără o colaborare strânsă. De aceea, la începutul anului școlar 2005-2006, la sugestia Inspectoratului Școlar Județean, în cadrul școlii noastre am inițiat și pus în aplicare un proiect de parteneriat școală-familie având ca obiectiv general *îmbunătățirea rezultatelor școlare și dezvoltarea posibilităților de afirmare ale elevilor, prin participarea părinților în proporție de 80% la activitățile desfășurate în parteneriat cu școala până la sfârșitul anului școlar.*

Rezultatele pe care le așteptăm la sfârșitul anului școlar (o mai bună colaborare școală-familie-comunitate, creșterea gradului de informare și educație, formarea de abilități de comunicare părinți-cadre didactice/ părinți-elevi, înlăturarea barierelor în comunicare, dezvoltarea spiritului de echipă, creșterea randamentului școlar, clarificarea problemelor educative, parteneriat real cu familia, formarea și dezvoltarea respectului față de sine și față de ceilalți, creșterea prestigiului școlii în comunitatea locală) se vor realiza prin implicarea efectivă a părinților în activitățile copiilor, astfel încât aceștia să lucreze, să învețe având modelul alături de ei.

Grupul țintă vizat de proiect este format din elevii claselor I-IV din școală (93 de elevi) și părinții acestora. Beneficiarii direcți ai proiectului sunt școala și elevii, iar cei indirecți, părinții și comunitatea locală.

Vom exemplifica câteva dintre activitățile propuse în cadrul proiectului (unele dintre ele au fost deja desfășurate, altele urmează a se realiza până la sfârșitul anului școlar):

- „*Un start bun*" – activitatea de lansare a proiectului a cuprins pe agenda sa prezentarea unor imagini din viața școlii, a rezultatelor elevilor, a problemelor cu care se confruntă școala, discuții, relatări, identificarea așteptărilor părinților, a punctelor bune și slabe ale școlii, prezentarea

Scanned with OKEN Scanner

obiectivelor proiectului şi a rezultatelor aşteptate. Părinţii s-au arătat interesaţi, au venit cu sugestii şi-au anunţat intenţia de a se implica în activităţile propuse în cadrul proiectului.

• *„În aşteptarea lui Moş Crăciun"* – activitate comună părinţi-copii-cadre didactice pentru confecţionarea podoabelor şi împodobirea bradului de Crăciun şi a sălii de clasă. Activitatea s-a desfăşurat la nivelul fiecărei clase, iar părinţii au fost recompensaţi de copiii lor pentru efortul depus printr-un program artistic dedicat Naşterii Domnului. Lucrând în echipă, elevii şi părinţii au adus în clase atmosfera Crăciunului, s-au bucurat împreună de realizările lor.

• *„Pot deveni mai bun"* – activitate de consiliere a copiilor cu probleme de comportament şi a părinţilor lor. Activitatea s-a desfăşurat la nivelul fiecărei clase şi a debutat cu un studiu de caz (real, dar străin de şcoală), urmat de dezbateri. Părinţii au fost încurajaţi să-şi prezinte copiii cu punctele lor slabe, dar şi cu lucruri de care sunt mândri (Ce îmi place/ ce nu îmi place în comportamentul copilului meu"). Elevii (clasele II-IV) au completat chestionare de autocunoaştere şi eseuri cu tema „Cred că pot să fiu mai..." care au fost prezentate şi discutate cu părinţii.

• *„Cu mic cu mare să mergem la şezătoare"* – activitatea s-a desfăşurat sub forma unei întâlniri de tip şezătoare la care, alături de elevi şi părinţi, au fost invitaţi să participe bătrânii satului şi foste cadre didactice. Atât elevii şi cadrele didactice, cât şi părinţii şi invitaţii, au purtat costume populare şi au participat activ la şezătoare, prezentând cântece populare, poezii, basme, ghicitori, proverbe, dansuri, rolul de spectator neexistând. Activitatea a avut un impact deosebit atât asupra participanţilor cât şi în comunitatea locală, dat fiind faptul că de mult timp nu se mai organizase şezătoare în sat; copiii au aflat vechi datini şi obiceiuri, părinţii au fost mândri să-şi poarte costumul naţional şi au transmis această stare şi copiilor lor.

• *„Un dar pentru mame şi bunici"* – activitate comună tătici-copii pentru confecţionarea cadourilor pentru mămici, urmată de prezentarea programului artistic. Tăticii prezenţi la activitate şi-au ajutat copiii la confecţionarea felicitărilor şi darurilor pentru mame, au primit diplome de participare şi apoi, împreună cu soţiile, au asistat la programul artistic prezentat de elevi. A fost pentru prima dată când elevii i-au avut alături la o activitate doar pe tătici ceea ce i-a stimulat în realizarea unor lucrări cât mai reuşite, crescând, în acelaşi timp, mândria că părinţii lor pot realiza lucruri frumoase. De asemenea, mamele s-au arătat impresionate de faptul că atât copiii, cât şi soţii au contribuit în egală măsură la confecţionarea cadourilor.

• *„În excursie cu părinţii"* – organizarea unei excursii în care elevii au fost însoţiţi, pentru prima dată, şi de părinţi. În urma excursiei, elevii şi părinţii au realizat portofolii cuprinzând vederi, fotografii, eseuri, compuneri, impresii şi le-au prezentat în cadru festiv, cele mai reuşite portofolii fiind premiate. Obiectivele propuse pentru această activitate au fost realizate cu succes, la acest lucru contribuind şi faptul că, în prezenţa părinţilor, elevii au fost mai disciplinaţi, mai atenţi. la ceea ce au văzut, la obiectivele turistice vizitate.

• *„Încetul cu încetul depăşesc greul"* – activitate de consiliere a elevilor cu potenţial intelectual redus, a celor cu probleme de învăţare şi a părinţilor lor, realizată de către un psiholog şcolar.Părinţii vor fi familiarizaţi cu diverse metode de optimizare a învăţării în scopul ridicării nivelului de performanţă. Copiii împreună cu părinţii vor participa la o activitate comună de realizare a unei „cărţi minune" – o carte mare, cu litere, cifre, imagini, scurte povestiri, poezii, anecdote pentru a-i ajuta în ameliorarea unor dificultăţi de scriere şi de citire, într-o formă mai atractivă.

• *„Şi eu pot fi ca tine"* – prezentarea de către părinţi şi membrii ai comunităţii a meseriilor / activităţilor pe care le desfăşoară, scopul activităţii fiind acela de a forma la elevi respectul pentru muncă şi de a le oferi sugestii pentru o posibilă viitoare meserie. În final, se vor aplica chestionare elevilor cu privire la meseriile care i-au atras cel mai mult.

• *„Visuri împlinite – seara realizărilor"* – activitate de prezentare a rezultatelor proiectului, a produselor realizate de elevi şi părinţi în cadrul proiectului; premierea celor mai reuşite lucrări realizate în activităţile desfăşurate în cursul anului şcolar în cadrul parteneriatului şcoală – familie.

Rezultate scontate

Deşi proiectul este în desfăşurare, rezultatele încep să se întrevadă:

- implicarea în număr din ce în ce mai mare al părinţilor în educarea propriilor copii şi în activitatea şcolii;
- creşterea prestigiului şcolii în comunitate, activităţile desfăşurate fiind popularizate, iar membrii comunităţii fiind invitaţi să participe la unele dintre ele;
- responsabilizarea părinţilor şi a elevilor;
- formarea la elevi a respectului pentru adevăr, muncă, disciplină, punctualitate prin oferirea unor exemple pozitive;
- o mai bună comunicare părinţi-cadre didactice, cei dintâi devenind mai deschişi, căpătând abilităţi de a-şi expune punctul de vedere, de a găsi soluţii pentru problemele cu care se confruntă şcoala şi copiii lor;
- dezvoltarea spiritului de echipă;
- formarea la elevi a unei atitudini de respect faţă de părinţii lor, dar şi de mândrie pentru ceea ce pot să realizeze lucrând împreună;
- creşterea gradului de informare al familiei faţă de activităţile şcolii prin participarea lor directă la acestea.

Ne propunem ca până la sfârşitul anului şcolar să realizăm toate obiectivele propuse, iar în anii următori să continuăm să avem familiile elevilor parteneri în educaţia copiilor. Un parteneriat real între şcoală şi familie va fi, în primul rând, în folosul copiilor.

Bibliografie:

1. Marinescu, Silvia; Dinescu, Rodica – *Invitaţie la educaţie*, Piteşti, Editura „Carminis", 2003
2. *** – *Şcoala şi familia*, Craiova, Editura „Gheorghe Cârţu Alexandru", 2005.

ŞCOALA ŞI FAMILIA – PARTENERI ÎN ACTUL EDUCAŢIONAL

(THE SCHOOL AND THE FAMILY – PARTNERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS)

inst. Maria Arsenie,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Grigore Antipa", Botoşani

Abstract:

Why should the interaction school-family reside under the sign of partnership? Because reality has confirmed that neither the school nor the family separately have succeeded in doing what is best and in the manner that is best for the children. The meetings with the parents represent the best way of cooperation between the teacher and his children's families, a procedure of real partnership, offering the parents, in their turn, opportunities for self-evaluation and improvement of their educational skills, an opportunity for pedagogical and

Scanned with OKEN Scanner

psychological briefing, as well as for understanding the complexity of the didactic process and the roles which they play in this process.

Şcoala a avut şi are un rol primordial în a colabora cu părinţii copiilor pentru asigurarea educaţiei acestora. O şcoală de calitate şi de succes nu poate fi astăzi înţeleasă în afara unui parteneriat durabil.

Şomajul, sărăcia, numărul crescut de familii dezorganizate, grijile materiale, financiare, determină abandonul şcolar, vagabondajul, delincvenţa; echilibrul psihic al familiei este afectat, climatul familial este deteriorat.

Punctele de vedere contradictorii facilitează copilul să-şi desfăşoare activitatea după bunul plac. Cu asemenea atitudini din partea familiei nu poate fi vorba de colaborare; învăţătorul nu are cu cine colabora. Consecinţele negative nu întârzie să apară; elevii cu rezultate slabe la învăţătură, cei indisciplinaţi sunt în cea mai mare parte, rodul unei astfel de neconcordanţe, copilul ştiind că are un apărător în familie pentru faptele sale negative. O bună educaţie implică necesitatea unităţii de vedere şi de acţiuni din partea tuturor factorilor educativi.

Învăţătorul este cel care trebuie să cunoască ce relaţii există în sânul familiei, să-i cunoască bine pe părinţi; numai atunci când va cunoaşte cu precizie sânul familial al elevilor săi va putea să ferească copilul de influenţa nefastă a unor părinţi care nu-şi merită numele de părinte. Această misiune nu este uşor de îndeplinit căci există diferite tipuri de părinţi: autoritari, indulgenţi, hiperprotectori, agresivi.

Întâlnirile colective sunt deosebit de importante, ele dezvăluind complexitatea actului educaţional şi punându-i pe părinţi în postura conştientizării rolului şi răspunderilor majore ce le revin ca educatori.

Întâlnirile cu părinţii reprezintă cea mai eficientă formă de colaborare a învăţătorului cu familiile copiilor săi, o formă de parteneriat real, pentru părinţi fiind tot atâtea prilejuri de autoevaluare şi de sporire a competenţelor educative, de înţelegere a complexităţii demersului didactic, de informare pedagogică, psihologică şi a poziţiei pe care ei o ocupă în acest proces.

Învăţătorul poate programa întâlniri cu toţi părinţii clasei, numai cu părinţii unui copil ori cu un grup de părinţi. El poate efectua convorbiri telefonice, vizite la domiciliu, poate oferi consultaţii la cererea părinţilor, pe diferite teme.

De asemenea, învăţătorul poate discuta cu părinţii elevului la terminarea orelor, întâlnindu-se accidental, pe stradă, în pauze, în situaţii deosebite poate organiza chiar şedinţe speciale, consultaţii.

Cadrul didactic poate organiza întâlniri de analiză a situaţiei şcolare, întâlniri festive, la care să participe copii şi părinţii. Pot avea loc şi întâlniri de formare-informare a părinţilor, activităţi educative.

Excursiile, vizitele, serbările, momentele aniversare, drumeţiile, activităţile sportive constituie modalităţi eficiente de colaborare a învăţătorului cu familiile elevilor, părinţii observând manifestările copiilor lor, rezultatul muncii lor, emoţiile, trăirile şi comportamentul acestora.

Consider că părinţii vor veni cu plăcere la şcoală dacă copilul lor nu va fi criticat în prezenţa celorlalţi părinţi, nu li se vor aduce reproşuri, în plen, cadrul didactic nu va fi arogant, manifestând aere de superioritate, ci va respecta opinia părintelui, nu-l va brusca prin afirmarea punctului lui de vedere, nu va face aluzii, insinuări; el trebuie să judece empatic, să creeze un climat afectiv pozitiv, încurajând expunerea opiniilor celor prezenţi, dezbaterea, dialogul, conducând cu siguranţă şedinţa, competent.

Acţiunile învăţătorului trebuie să se conjuge cu cea a consilierului şcolar de asistenţă psihopedagogică, psiholog, asistent social. Aceste demersuri intime, dar trainice, îi pot ajuta pe unii părinţi să iasă din situaţiile de criză create.

Fiecare copil este oglinda universului său familial. Într-un mediu dizarmonic, este evident mai dificil pentru un individ să-şi găsească unitatea interioară.

Cadrul didactic poate fi factorul coordonator al acestei colaborări, nu din orgoliul profesional, ci pentru că din toţi factorii educativi, el este cel abilitat, calificat pentru această operaţiune.

De ce interacţiunea şcoală-familie trebuie să stea sub semnul parteneriatului? Pentru că realitatea a confirmat faptul că niciodată, numai şcoala sau numai familia nu au reuşit să facă ce trebuie şi cum trebuie pentru copii.

Cunoaştem faptul că familia este primul mediu educativ în care creşte şi se formează copilul. De calitatea acestui mediu educativ depinde calitatea personalităţii copilului ale cărui baze se pun încă de timpuriu. Mediul familial cu toate elementele pe care le include, constituie pentru copil un univers microsocial generat de influenţe pozitive sau negative, dacă climatul psihosocial din familie este optim, atunci copilul realizează o funcţie afectivă şi protectoare, cu efecte pozitive, iar dacă este viciat, tensionat, conflictual, consecinţele sunt uşor de anticipat.

Părinţii trebuie să fie calmi, afectuoşi, maleabili în raporturile cu copilul fără a da dovadă de slăbiciune. El trebuie să simtă că părinţii se ocupă de el, că iau parte la micile lui necazuri şi la problemele pe care îl interesează. Pierderea încrederii în valori, şomajul, nesiguranţa zilei de mâine au trecut pe plan secund necesităţii părinţilor de a se preocupa şi de educaţia copiilor. Astfel, sub povara grijilor unii dintre ei consideră că fac destul asigurându-le hrana, îmbrăcăminte şi adăpost, restul în materie de educaţie revine ca sarcină şcolii. Alţii dispunând de un buget redus de timp, le conferă copiilor o mai mare libertate de acţiune. De aceea, nu e de mirare că unii elevi, puşi în faţa unor situaţii problemă, vor acţiona inadecvat în raport cu obligaţiile fireşti, căzând pe panta abandonului şcolar, al fugii de la ore, a vagabondajului şi a delincvenţei juvenile.

Cu experienţa şi cu pregătirea noastră, putem oferi sprijin tuturor familiilor sub o formă sau alta. Sunt aspecte pe care părinţii le trec sub tăcere, nu vor să le facă publice din teamă, ignorare sau jenă. Cu delicateţe, cu sinceritate şi profesionalism putem găsi problemele cu care se confruntă şi să le oferim un sprijin calificat.

Părintele este dator să nu se situeze pe o poziţie adversă şcolii, ci, dimpotrivă, pe cât îi stă în putinţă, este necesar să consolideze în ochii propriului său copil autoritatea şi prestigiul şcolii.

Ca reforma în învăţământ să fie autentică, pe lângă celelalte schimbări, se impune şi necesitatea recalificării factorilor educaţionali implicaţi. Reprezentanţii şcolii trebuie să cunoască preocupările în materie de educaţie a părinţilor, iar aceştia să manifeste, la rândul lor, deschidere pentru activităţile de învăţare / consiliere propuse de şcoală.

Temele dezbătute în cadrul lectoratului cu părinţii au vizat în mare măsură îmbinarea ideilor teoretice cu practica instructiv educativă. Părinţii au aflat nu numai care sunt cerinţele, sarcinile lor în rezolvarea laturilor educaţiei, ci şi cum pot realiza efectiv aceste sarcini şi cui trebuie să ceară ajutorul la nevoie.

Învăţătorul este şi va rămâne „izvorul viu", însetat de o nouă şi de o continuă perfecţionare, sub toate aspectele muncii sale, „argintul viu" al unei vieţi deloc uşoare, cu multe „cărări întortocheate" şi care are nobila misiune de a-i conduce pe alţii spre ţinta succesului.

Bibliografie:

1. Cosma, Traian – *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu*, Iaşi, Editura „Polirom", 2001;
2. Debesse, Maurice – *Psihologia copilului* – de la naştere la adolescenţă, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

COLABORAREA DINTRE ŞCOALĂ ŞI FAMILIE

(THE COLLABORATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY)

înv. Cristina-Laura Pînzariu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ion Ciurea", Fălticeni, jud. Suceava

Abstract:

All the actions and activities performed by the school with the parents must consider common objectives and requirements. There must be a permanent unity of opinions and action between the parties so as to allow the achieving of the targets: nurturing pupils' capacities and preparing them to become active part of the society. Parents must keep a close relationship with the school, both by getting informed and by getting involved in its activities because a breech in the chain of these educative factors may lead to a failure.

Începutul unei noi colaborări cu viitorii elevi de calsa I reprezintă, atât pentru învățător, pentru proaspeții învățăcei cât şi pentru părinți, un moment emoțional de maximă intensitate.

Preluarea elevilor în clasa I înseamnă stabilirea relațiilor cu noii elevi şi, în acelaşi timp, cu părinții acestora.

Toate acțiunile şi măsurile întreprinse de şcoală cu părinții trebuie să vizeze obiective şi cerințe comune. Între cele două părți să existe o unitate de păreri şi acțiune pentru obținerea scopului propus: cultivarea capacităților elevilor şi pregătirea pentru integrarea în societate.

În realizarea obiectivelor educaționale trebuie să respectăm pe deplin drepturile copilului.

Formarea trăsăturilor moral-civice reprezintă una dintre sarcinile de bază ale dascălului, pe care trebuie să o realizeze în paralel cu cerințele de ordin instructiv.

„A reuşi la învățătură şi a rămâne în urmă din punct de vedere moral înseamnă mai curând a rămâne în urmă, decât a reuşi", spune J. A. Comenius.

Colaborarea dintre învățători şi familie presupune o colaborare cu toți părinții în general şi în special cu cei care întâmpină diverse dificultăți.

Colaborarea şcolii cu familia trebuie să asigure unitatea influențelor educative asupra elevilor, dar şi continuitatea evoluției de la o etapă la alta. Astfel, în cadrul şedintelor cu parintii, temele abordate trebuie să vizeze:

- dezvoltarea interesului pentru învățătură;
- stabilirea şi respectarea unui regim zilnic de activitate şi odihnă ;
- cunoaşterea anturajului copiilor;
- îndrumarea şi verificarea lecturii copiilor şi de către părinți, precum şi alegerea cu grijă a programelor T.V., timpul petrecut la calculator;
- pregatirea psihologică pentru integrarea în ciclul gimnazial.

Aceste teme ale discuțiilor cu parinții trebuie minuțios şi atent pregătite, conduse cu abilitate pentru a conduce la împărtăşirea realizărilor, dar şi la cunoaşterea cauzelor eşecului şcolar.

Părinții trebuie să păstreze un strâns contact cu şcoala, atât prin informare, cât şi prin implicare în activitățile ei, deoarece o ruptură a relației celor doi factori educativi poate duce la un eşec nedorit. Sunt părinți care-si propun să ajute şcoala, cu condiția ca ei să cunoască obiectivele educaționale. Pe aceştia şcoala trebuie să-i informeze descriindu-le tipurile de comportamente realizabile, să le explice modalitatea de actiune, pentru ca metodele de influențare să nu fie în contradicție cu cerințele pedagogice.

Alți părinți nu manifestă interesul necesar față de evoluția copilului şi, ca atare, lasă şcolii toată grija. Mulți dintre aceştia trebuie atraşi prin metode diferite să participe la activități alături de şcoală, determinându-i să adere la ideea de colaborare activă, acceptând rolul de factor răspunzător.

Există familii care se mândresc cu atitudinea severă față de copii. Severitatea este necesară, dar cu măsură, altfel copilul creşte timorat de frica pedepsei, începe să mintă şi să se îndepărteze de părinți. Întâlnim cazuri de copii care încep să plângă la obținerea unui calificativ de „bine" sau „suficient", spunând că vor fi pedepsiți acasă. Şi mai gravă este situația când părinții sunt împărțiți în „tabere": unul indulgent şi unul sever. Copilul nu mai ştie ce să creadă. Într-un asemenea climat familial nu se realizează o educație sănătoasă.

Cu toții trebuie să fim împotriva severității exagerate, manifestate prin asprime gratuită, brutalitate, pedepse şi privațiuni de tot felul aplicate copiilor.

Nu există însă produs al activității umane care să nu fie judecat prin prisma criteriului de calitate, iar realizarea calității presupune exigență.

Întâlnim cazuri când părinții renunță la exigență, dându-i o rezolvare arbitrară sau practicând o exigență incorect dozată. Una din cauze ar fi indiferența, alta ar putea fi incompetența, dar fără îndoială că, în majoritatea cazurilor, vina cea mai mare o poartă atitudinea pe care părinții o adoptă şi față de îndatoririle lor educative. Educația se foloseşte de exigență ca de o modalitate de a căli personalitatea copilului, de a crea sentimentul de responsabilitate.

La polul opus „familiei severe" întâlnim „familia permisivă", familia în care toți sunt gata de a îndeplini orice dorință a copilului. Un astfel de copil va ajunge un egoist, pentru că în familie el a avut numai drepturi, nu şi îndatoriri. Cu aceşti copii se lucreaza foarte greu, deoarece ei cred că şi la scoală vor avea parte de aceleaşi privilegii. „A da copilului totul" nu înseamnă a revărsa asupra lui o avalanşă de avantaje şi libertăți, care, oferite fără discernământ, nu fac altceva decât să-i deformeze creşterea.

Supraprotecția este o altă consecință a greşelilor săvârşite în educarea copiilor, dar şi în modul de autoevaluare al părinților. Există şi riscul formării unui cerc vicios, care îi deformează dezvoltarea: copilul este protejat fiindcă-i slab şi neputincios, dar rămâne slab şi neputincios fiindcă e protejat excesiv.

Educația cere dragoste, dar şi judecată limpede.

Mediul influențează foarte mult, iar educația acționează nu independent, ci corelativ.

Pentru a cunoaşte părinții, pentru a ne da seama de interesul care-l manifestă fiecare părinte pentru şcoală şi, mai ales, pentru a cunoaşte nivelul de la care pornim cu micii elevi, în primele zile de şcoală vom da un chestionar părinților acestora, cu diferite întrebări:

1. Nume şi prenume:
2. Şcoala:
3. Data naşterii:
4. Câți copii aveți?
5. Al câtelea copil este?
6. La ce vârstă a mers la grădiniță?
7. Înainte de grădiniță a crescut:
   - acasă; - la bunici; - la o rudă.
8. Câți ani a frecventat grădinița?
   - 1an; - 2ani; - 3ani.
9. Ce fel de frecvență a avut?
   - foarte bună; - bună; - medie; - slabă.
10. Sunteți mulțumiți de activitatea de la grădiniță?
    - da; - nu; - aproximativ.
11. A fost amânat începutul şcolii?

Scanned with OKEN Scanner

12. Dacă „da", de ce?
- insuficientă dezvoltare fizică;
- dezvoltare psihică necorespunzătoare;
- boală;
- refuzul copilului.

13.Cum a aşteptat începutul şcolii?
- cu dorinţă şi interes
- cu teamă;
- indiferent.

14.Cum l-aţi pregătit pentru şcoală?
- l-aţi stimulat curiozitatea, interesul?
- Consideraţi că este o experienţă pe care trebuie să o aprecieze singur?

15. Ce rezultate credeti că va obţine la şcoală?

Pentru o corectă autoevaluare, învăţătorul trebuie să ţină cont şi de părerile şi cerinţele părinţilor. Pentru aceasta, în al doilea semestru la clasa I, la una din sedinţe putem da un mic chestionar cu întrebările:

1. Cum v-aţi dorit să fie învăţătorul copilului dumeavoastră?
2. Ce apreciaţi la învăţătorul clasei?
3. Ce aveţi să-i spuneţi? Dar să-i reproşaţi?

Pentru a-şi exprima cât mai sincer părerile, chestionarele nu vor fi semnate. Răspunsurile vor constitui un material informaţional şi instrumente de lucru şi orientare în activitatea la clasă.

Prin metoda studiului de caz, folosită pentru o cunoaştere mai bună a elevilor, putem afla structura familiei, condiţiile materiale, putem cunoaşte atmosfera şi climatul educativ, comportamentul părinţilor faţă de elev, starea sănătaţii şi dezvoltarea psihică.

Vizitele făcute la domiciliul elevilor sunt momentele în care se realizează o cunoştere amănunţită a împrejurărilor de viaţă pe care le trăieşte copilul, a valenţelor pozitive şi negative ale mediului asupra elevului.

Şcolarul de clasa I învaţă sub influenţa impulsurilor adulţilor. Dorinţa de a se adapta statutului de şcolar se naşte sub semnul dorinţei de a-i bucura pe părinţi sau măcar de a nu-i supăra şi a-şi atrage o sancţiune din partea acestora. Treptat intervine în motivaţie învăţătorul, prin rolul psihologic pe care îl are în raport cu copiii.

Concluzii

Împreună cu părinţii, trebuie să încurajăm elevii să aibă încredere în forţele proprii, să-şi însuşească cât mai corect tehnicile unei bune învăţări, pentru a le folosi drept instrumente de muncă în decursul viitorilor ani de şcoală.

Însă nu trebuie să uităm niciodată că a educa este mai greu decât a instrui. Tocmai în acest sens e nevoie de colaborare între familie şi şcoală. Relaţia cu şcoala trebuie să devină o plăcere şi să contribuie la dezvoltarea copilului şi la adaptarea lui la explozia informaţională la care ia parte. Copilului nu trebuie să i se pretindă mai mult decât poate el da, dar nici mai puţin.

Şi să nu uităm: în educaţie, ca şi în medicină, e mai uşor să previi decât să îndrepţi.

Bibliografie:

1. Castle, E. B. – *Educarea părinţilor în lume*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972;
2. Vincent, R. – *Cunoaşterea copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

IMPLICAREA FAMILIEI ÎN VIAŢA COPILULUI ŞI A ŞCOLII

(FAMILY INVOLVEMENT IN THE LIFE OF THE PUPILS AND OF THE SCHOOL)

înv. Olimpia-Virginia Danciu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Urecheşti, Vrancea

Abstract:

The shaping of the child's personality depends in a great extent on the first guiding received by him/ her within the family, and then at school. One must not forget that the preadolescent spends most of the time at home and not at school. The teachers must grant the necessary importance to the meetings with the parents and to the educative activities in which they are involved. We can make the parents more directly involved through a wide gamut of activities in which their direct participation is required.

Motto: „Felul în care vorbesc părinţii şi profesorii îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmaţiile lor influenţează încrederea şi preţuirea pe care acesta o acordă propriei persoane. Într-o mare măsură, limbajul celor mari determină destinul acelui copil." (*Haim Ginott*)

Suntem cu toţii de părere că în societatea de astăzi părintele este din ce în ce mai preocupat de alte griji decât de proprii copii. Nu că nu şi-ar dori aceasta, dar timpul nu le permite, de cele mai multe ori.

Părinţii zilelor noastre sunt acaparaţi de „cum să facă mai mulţi bani", pentru ca ei şi copiii lor să trăiască mai bine. Puţini mai au timp să se ocupe personal de copii, să stea cu ei de vorbă sau să le asculte dorinţele şi păsurile. Dacă ei ajung foarte târziu acasă şi mai sunt şi stresaţi de la serviciu, imaginaţi-vă că unii sigur trec foarte rar sau deloc pe la şcoală. Şi totuşi noi, educatorii tinerei generaţii, trebuie să găsim noi şi noi metode de atragere a părinţilor către şcoală şi de implicare a acestora cât mai mult în viaţa copiilor.

Plămădirea viitoarei personalităţi depinde foarte mult de orientarea primită de copil în familie în primul rând, apoi şi în şcoală. Trebuie să nu uităm faptul că preadolescentul petrece cea mai mare parte din timp acasă şi nu la şcoală.

Învăţătorii trebuie să acorde o mare importanţă şedinţelor cu părinţii şi activităţilor şcolare în care sunt implicaţi şi aceştia. Atunci au ocazia de a discuta diverse aspecte, printre care se pot „strecura" şi sfaturi despre cum ar trebui ca ei, părinţii, să procedeze în diverse situaţii cu copiii lor.

Cunoaştem cu toţii faptul că micilor fiinţe le place cel mai mult joaca. În primul rând am putea să-i sfătuim pe părinţi ca tot ceea ce fac, ceea ce-i solicită pe cei mici să facă, să pară ca şi cum ei ar dori ca micul lor copil să se joace.

Foarte eficientă în tot ceea ce pot întreprinde părinţii pentru copiii lor este comunicarea. Deşi trebuie să recunoaştem că nu e uşor să vii obosit şi stresat după o zi de muncă şi să fii asaltat cu întrebări, trebuie să-i facem pe părinţi să înţeleagă că au această responsabilitate, că în fiecare zi trebuie să acorde puţin timp şi copiilor lor.

Există o legătură directă între ceea ce fac copiii şi felul în care se comportă. De aceea e necesar ca părinţii să nu-i neglijeze, să le acorde o parte din timpul lor. Dacă un copil se poartă corect, înseamnă că acesta simte corect tot ceea ce-l înconjoară şi relaţiile din preajma sa. Părintele care nu-l respectă pe copil şi nu se comportă corect cu acesta nu trebuie să aibă pretenţia ca odrasla sa să facă distincţia între ceea ce-i bine şi ceea ce nu-i bine.

Mulţi dintre părinţi nu iau în considerare şi ceea ce-şi doreşte copilul, orientându-l spre ceea ce ar dori el să devină fiul / fiica sa. Deşi sunt la vârsta şcolară mică şi nu au o putere de discernământ ca a unui adult, părinţii trebuie să înveţe să ţină cont şi de părerile acestora. Degeaba mie, ca părinte, mi-ar plăcea ca fiul meu / fiica mea să devină mare gimnast, dacă acestuia nu-i place. Pot să-l determin însă să

Scanned with OKEN Scanner

facă şi ce-mi place mie numai dacă ţin cont şi de ceea ce doreşte el să facă. În felul acesta se va duce şi la antrenamentele de gimnastică, dar şi la lecţiile de desen, care-i plac foarte mult. Prin urmare, părintele va accepta şi va respecta şi sentimentele şi dorinţele copilului său.

Părintele din ziua de azi se mai confruntă cu o problemă destul de gravă: refuzul copiilor de a face ceea ce li se cere. Aceşti copii sunt cei care nu-şi dau seama cât de importantă este şcoala pentru viaţa lor viitoare. Pentru a-i determina pe copii să facă un lucru, trebuie să le oferim informaţii suplimentare, să venim cu argumentele care credem că i-ar putea lămuri. În loc să-l certăm pe copilul nostru de ce nu şi-a învăţat până la o oarecare oră, mai bine l-am determina, prin diverse exemple şi acţiuni, să înţeleagă că pierderea timpului este în detrimentul său. De exemplu: un şcolar nu şi-a făcut nici o temă până la ora 18, pierzându-şi timpul în faţa calculatorului, la programe cu jocuri. Părintele a stabilit un program fix de somn, care se respectă, indiferent de situaţie şi zi. Până la ora 21,30, când trebuie să fie în pat, acel copil n-a reuşit să se pregătească suficient pentru o anumită materie. Ferm pe poziţie, tatăl (mama) îl trimite la culcare la ora stabilită. Ajuns la şcoală insuficient pregătit, copilul va „muri" de ruşine când doamna învăţătoare îl va certa în faţa întregii clase, ceea ce nu se mai întâmplase până atunci. Pentru ca această metodă să dea rezultate, *trebuie stabilite împreună (părinţi şi copii), de la bun început, nişte reguli, „legi", care trebuie respectate întocmai.* Acestea, dacă nu vor fi respectate întocmai, copilul nu va mai ţine cont de reguli pentru că oricum ştie că mama / tata nu stimează legile întocmai.

La problemele de orice ordin care apar în viaţa copiilor lor, părinţii sunt nevoiţi să ofere diverse opţiuni, să le arate cum pot îmbunătăţi situaţia şi, în unele cazuri, chiar să-i lase să suporte consecinţele acţiunilor lor. Copilul care ia o notă bună/ calificativ bun este deja recompensat, dar cel care ia una proastă a simţit deja pedeapsa. Ulterior acesta din urmă are nevoie de un părinte ca să îi înţeleagă sentimentul de dezamăgire, apoi să-i arate unde a greşit şi să-l determine să îndrepte lucrurile.

Dacă un părinte simte că în acel moment este prea agitat sau nervos, este necesar să evite, delicat, rezolvarea diverselor probleme ale copiilor. Măcar „la suprafaţă" copilul trebuie să simtă că mama / tata este fericit şi bucuros să-l ajute. Pentru soluţionarea unei probleme care apare în viaţa copilului, părintele trebuie să fie calm, să acorde suficientă importanţă şi timp şi, în acel moment, să uite de toate (să fie cu mintea limpede).

Reguli pentru părinţi:

- ascultaţi ce au de spus copiii voştri;
- fiţi clari, concişi şi categorici când vă exprimaţi sentimentele în faţa acestora;
- când copilul găseşte o soluţie, abţineţi-vă să comentaţi în momentul respectiv;
- prezentaţi argumente puternice şi clare când v-aţi hotărât să luaţi o decizie finală;
- cel mai bun ajutor pe care îl putem da copiilor este cel indirect (cadru afectiv adecvat, materiale de lucru, loc special pentru pregătirea temelor etc.);
- nu lăsaţi rezolvarea temelor în grija voastră; această sarcină îi revine în totalitate copilului (puteţi să-i sugeraţi o idee, dar modul în care o aplică să-i aparţină);
- hotărâţi împreună cum să acţionaţi în continuare (copilul trebuie să simtă că este parte integrantă, nu un simplu executant sau pion);
- faceţi în aşa fel încât decizia finală să pară că-i aparţine copilului.

Atât acasă, cât şi la şcoală, copilul trebuie să simtă că tot ceea ce face este important (chiar dacă din punctul nostru de vedere nu este corect în totalitate). Câştigând încredere în sine, acesta va avea principii bine stabilite şi precise, bine „înrădăcinate". Ca părinţi, să încercăm să încurajăm încercările copilului, deoarece perseverând cu încredere acesta va ajunge să şi creeze.

Putem implica părinţii în viaţa şcolii prin diverse activităţi la care-i invităm să participe direct. De exemplu: le dăm copiilor să caute date despre „Dinozaurii – o lume dispărută". Aceştia nu vor reuşi fără ajutorul părinţilor (ori să cumpere o carte cu dinozauri, ori să caute pe Internet, ori să povestească din experienţa personală, ori să-i ajute să realizeze o cărticică pentru copii cu dinozauri etc.).

O altă metodă prin care putem să determinăm părinţii să participe activ la activităţile copiilor este invitarea acestora la activităţile pregătite de copii (serbări, carnavale, serate muzicale, şezători literare, prezentări de carte etc.).

Cea mai bună metodă de atragere a părinţilor (bunicilor şi alte persoane importante din viaţa copilului) ca să participe la activităţile copiilor este invitarea acestora să le prezinte micuţilor din experienţa personală (amintiri din copilărie, informaţii despre meseria pe care o practică, date istorice sau geografice, din alte domenii etc.).

Concluzii

Atât la şcoală, cât şi acasă, elevii trebuie să se simtă „ca într-o mare familie", iar părinţii şi cadrele didactice să fie pentru ei nişte prieteni adevăraţi. Fiecare copil trebuie să aibă şanse egale la educaţie, să simtă în permanenţă că poate să se bazeze oricând pe familie şi şcoală, să simtă că este respectat şi preţuit de cei apropiaţi.

Colaborarea permanentă dintre şcoală şi familie va determina căile optime pentru educarea copilului. E bine ca exigenţele să fie mari, dar să fie şi realiste. Nu-i putem cere copilului să fie altceva decât poate fi.

E nevoie de mult efort ca să fii un părinte bun, dar consider că prioritatea noastră este a-i face pe copii să ştie să-i educe pe copiii lor. A deveni un părinte bun este cel mai bun dar pe care-l puteţi face copiilor voştri, părinţi!

Bibliografie:

1. Faber, Adele; Mazlish, Elaine; Nyberg, Lisa; Templeton, Rosalyn-Anstine – *Comunicarea eficientă cu copiii*, Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2002;
2. Shapiro, Stanley; Skinulis, Karen – *Cum devenim părinţi mai buni*, Bucureşti, Editura Humanitas, 1999;
3. Şincan, Eugenia; Alexandru, Gheorghe – *Şcoala şi familia*, Craiova, Editura „Gheorghe-Cârţu Alexandru", 1993.

IMPLICARE PROFUNDĂ ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ

(THE DEEP INVOVLVEMENT IN THE INSTRUCTIVE-EDUCATIVE ACTIVITY)

înv. Elena Plamadă,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Al. I. Cuza", Dorohoi

Abstract:

We consider that the co-operation with the family is peremptorily necessary and fairly useful especially for the education of 1st grade pupils. Our expertise in the process of education strengthens our conviction that we need to work with each parent individually. Within the meetings with the parents we programme topic based on the most required necessities. One of the ways to ensure the success is that these discussions are borne with each parent individually. Even though we observe that the family is lacking in some

Scanned with OKEN Scanner

aspects of education and it has a negative influence over the child, the latter cannot be completely separated from his family environment, mainly his family, the fist and most important, natural of communities.

Considerăm că, de mare folos, mai ales la clasa I, este colaborarea cu familia. Ea trebuie să fie partenerul de muncă al învățătorului. Să nu uităm că „... familiile ar trebui încurajate să-şi asume un rol mai mare în educaţia tinerilor. Părinţii doresc să completeze instrucţia copiilor acasă ar trebui să fie ajutaţi de şcoli... şi ar trebui, de asemenea, ca influenţa părinţilor asupra şcolilor – şi invers – să crească, nu să scadă" (A. Toffler).

Când părinţii sar în ajutorul copiilor, al şcolii, o fac ca amatori, nu ca pedagogi. Deseori ei considerând că, ajută copilul, îl supun la un efort deosebit, acesta dovedindu-se mai devreme sau mai târziu un deserviciu periculos pentru copil.

Experienţa anilor la catedră ne întăreşte convingerea că trebuie să lucrăm cu fiecare părinte în parte. Astfel, când părinţii te aprobă, te urmează, când se realizează acea fuziune de idei şi interese, între învăţător şi părinte, bazate pe încredere, respect, noi reuşim să formăm caracterul copilului, să modelăm spiritul şi sufletul.

Unii părinţi consideră că ştiu totul. După ei ar fi putut fi chiar învăţători. În cazul lor rezultatele se văd mai greu. Unii dintre ei au păreri deformate despre copiii lor: afirmă uneori că sunt mai dotaţi sau că sunt mai slab dotaţi decât sunt în realitate. Mare le este surpriza când realizează că nu ajung la rezultatele pozitive sau negative scontate de ei. Deoarece: „A şti să citeşti înseamnă a fi dobândit o tehnică care nu prezintă valoare şi interes decât dacă cel ce ştie să citească înţelege ceea ce citeşte." (Robert Dottrens).

Deci „luptăm" mult cu unii din ei pentru a-i învăţa să-şi cunoască copiii. Prin conversaţiile purtate cu ei i-am făcut să înţeleagă că au posibilitatea să-şi cunoască mai adânc propriul copil, ţinând seama în mai mare măsură de particularităţile lui în toate domeniile şi să acţioneze asupra lui în diferite moduri.

După ce testăm vorbirea copiilor, auzul, văzul, deprinderile care le au formate, le transmitem părinţilor concluziile la care noi am ajuns.

Copiii care au deficienţe de văz sau auz sau sunt mai mici de înălţime îi aşezăm în primele bănci. Ceilalţi copii se vor muta în fiecare zi prin permutare (cu un loc mai în faţă sau cu un loc mai în spate).

Copiii care au deficienţe în vorbire, au probleme şi în cercul de copii cu care se joacă acasă, fiind deseori persiflaţi. Am solicitat ajutorul colegilor de clasă. În timpul pauzelor, cei cu deficienţe au fost antrenaţi în joc, au fost puşi să cânte, să explice regulile jocului practicat. Am rugat şi am solicitat părinţii să-i ajute să vorbească fluent, să-i încurajeze mereu, să-i pună să povestească ce-au făcut la şcoală, în ore şi în pauze, cu cine s-au întâlnit pe drum, să repete după crainicul de la televizor când se transmit desenele animate.

În ore, îi îndemnăm mereu să activeze, îi solicităm să repete după alţi copii, arătându-le că reuşitele lor, încercările lor de a-şi îndrepta vorbirea ne bucură. De altfel, mereu „Se impune ca educatorul să nu fie impasibil la succesele elevilor. Dimpotrivă, ca om trebuie să se bucure sincer de succesele elevilor săi şi să se întristeze de insuccesele lor, iar în cazul dezinteresului şi al lipsei de efort să-şi manifeste nemulţumirea. Fiecare elev să găsească suport afectiv la participarea sufletească a învăţătorului. Evident (...) dragostea faţă de copil, trebuie să fie subordonată nevoii de a-i înţelege şi a-i ajuta". (Robert Dottrens)

De fiecare dată, le acordăm aprecieri încurajatoare ca: „Bine!", „Foarte bine!", „Satisfăcător!", „Mulţumesc mult!". Urmărim evoluţia acestor copii şi în familie. După progresele făcute la şcoală, unii dintre ei devin chiar lideri ai jocurilor practicate acasă. Avem probleme şi cu elevii care s-au învăţat să pronunţe greşit anumite cuvinte. Şi în cazul lor folosim jocuri didactice, multe exerciţii, activităţi diferenţiate în care aceşti copii sunt deseori antrenaţi, fiind tot timpul apreciaţi încurajator. Facem remarca că, unii dintre aceştia devin mai târziu elevi foarte buni. Pentru a ajunge cu ei la rezultate satisfăcătoare într-un timp mai scurt trebuie să solicităm părinţii să ne sprijine. În sensul acesta trebuie edificaţi cum să pună accent în pregătirea copiilor în această direcţie.

Ca luminător de suflete, vizităm copiii în fiecare lună, iar unde e nevoie chiar de mai multe ori. Observăm condiţiile de viaţă, verificăm regimul lor de muncă şi de joacă, cum îşi păstrează cărţile, unde îşi scriu, dacă familia are un regim de viaţă echilibrat, dacă părinţii îi ajută sau dacă nu se interesează de fel de educaţia copiilor. Unde întâlnim părinţi care nu doresc să fie deranjaţi, sunăm la uşa vecinului şi în mod politicos ne prezentăm, ne cerem scuze pentru deranj, iar apoi relatăm cu lux de amănunte despre situaţia copilului care trebuie vizitat. Rugăm amabil persoana respectivă să le transmită cele spuse părinţilor copilului în cauză. Altă dată nu mai trebuie să vizităm familia respectivă, pentru că orgoliul ei a fost atins.

În cadrul şedinţelor cu părinţii, programăm teme după stringenţa necesităţilor. După prezentarea unui scurt material informativ, părinţii sunt antrenaţi în discuţii. Cei care obţin rezultate mai bune în pregătirea copiilor lor sunt solicitaţi să relateze cum procedează. Astfel, copiii vor beneficia de un mai mare ajutor din partea părinţilor care nu ştiau cum să procedeze în educaţia din familie. Ne ferim tot timpul să aducem la cunoştinţa părinţilor notele slabe faţă de alţi părinţi. Asta i-ar îndepărta de şcoală.

Una din cheile succesului şcolar este colaborarea diferenţiată cu fiecare părinte. Uneori aflăm că, unii părinţi poartă discuţii neprincipiale în faţa copiilor. Acest lucru îi afectează negativ, caracterul lor fiind viciat din cauza subiectivismului părinţilor orgolioşi, care consideră că notele primite de copiii lor trebuiau să fie mai mari. Rezolvăm aceste probleme în mod paşnic, arătându-le că greşesc dacă afirmă asemenea lucruri faţă de copii, făcându-i să se creadă mai buni decât sunt. Ei nu mai învaţă, lacunele cresc, în timp ce rezultatele nu au cum să fie mai bune. Cu timpul, problemele se rezolvă sau cel puţin aşa dau impresia că sunt rezolvate.

Dar care e adevărul în ceea ce priveşte părerea pe care o au părinţii despre învăţători e greu de spus. Tudor Arghezi a tradus din limba veche indiană următorul proverb, care spune mult: „L-a cântat trei mii de preoţi / Şi-adevărul l-am apus eu / Şi decât trei mii de preoţi / Adevăru-a fost mai greu."

Dar, chiar dacă familia este uneori cu lacune, cu influenţe negative, totuşi copilul nu poate fi rupt de mediul său, cu precădere de familia sa, prima şi cea mai naturală dintre comunităţi.

Ca învăţători trebuie să veghem când îşi spun cuvântul aceste lacune în devierile comportamentale ale copiilor. Când afirmăm lucrul acesta avem în vedere copii din familie sau fără famile care se află într-o mişcare permanentă, nu stau, mai ales în clasa I, nici un minut, îşi mişcă continuu mâinile, picioarele, ating, chiar izbesc băncile, se joacă cu obiecte prin clasă, deranjează ora. Am înţeles în cele din urmă că este vorba de instabilitate psihomotorie, deci de incapacitatea de a sta într-o anumită poziţie timp mai îndelungat în vederea unei acţiuni.

Căutăm să stabilim cauzele acestor „ieşiri din comun". Luăm legătura cu doamnele educatoare din grădiniţe şi casele de copii, cu profesorul psiholog, cercetăm împreună dosarele lor şi datele culese din familiile copiilor. Căutăm să stabilim deci etiologia stării comportamentale, natura ei. Ne dăm seama că, deşi se mişcă întruna, totuşi sunt leniţi, le lipseşte îndemânarea, capacitatea de a-şi coordona mişcările şi poate, mai mult decât atât, au o atenţie instabilă, nu se pot concentra, sunt distraşi de cel mai mic zgomot. Din punct de vedere afectiv sunt labili, irascibili şi impulsivi. Căutăm să

Scanned with OKEN Scanner

tratăm împreună diferențiat acești copii, practicând cu ei chiar individualizarea. Folosim procedee și metode adecvate, diferite de la o lecție la alta. Recurgem la mijloace psihopedagogice variate, ca să-i putem integra în colectiv, să nu-i lăsăm printre elevii rămași în urmă la învățătură, deoarece am constatat că, unii dintre ei, chiar dacă au instabilitate psihomotorie nu au deficiențe intelectuale. Accent deosebit punem pe autocunoașterea lor. Încercăm să-i ajutăm pe ei și pe ceilalți copii din colectivul clasei să-și cunoască caracteristicile intelectuale, deficiențele, pe care și le pot corecta dacă le vor subordona voinței lor. Copilul, în ultimă instanță, ajunge să dispună de sine, să-și subordoneze pornirile, existența în totalitatea sa; putem vorbi astfel despre aplicarea cu succes a autodidaxiei, după Edgar Fauré „... noua etică a educației care tinde să facă din individ stăpânul și autorul propriului sau progres...; autodidaxia, în special autodidaxia asistată, are o valoare de neînlocuit în orice sistem educativ".

În aplicarea autodidaxiei asistate, un rol important îl au părinții și elevii care doresc s-o aplice. În clasa I (și a II-a) merge mai greu cu aplicarea ei, dar în clasele a III-a și a IV-a merge mai ușor. La impunerea voinței pentru a-și stăpâni corpul, pornirile, se ajunge prin mult exercițiu, prin tot ceea ce înfăptuim zi de zi în activitatea instructivă, contribuind la fortificarea lor fizică și psihică (intelectuală, afectivă și volitivă), la formarea personalității în toată amploarea sa.

Important este ca, fiecare învățător să aplice mai întâi autodidaxia asupra propriului său corp, pentru a o putea transmite și inocula copiilor. Pentru aceasta e necesar să le dăm oricând exerciții și teme diferite în ceea ce privește: cantitatea, varietatea, gradul de dificultate.

Ne proiectăm activitatea tot timpul în raport de finalitate, în mod deosebit de ceea ce erau elevii noștri la un moment dat, în funcție de obiectivele pe care le urmărim, deoarece rolul nostru, al învățătorilor, este de a nu-i lăsa să-și facă aripi – aidoma lui Icar.

Cu alte cuvinte, este vorba de iubirea altruistă (agape) pe care încercăm s-o aplicăm încă de la clasa I, deoarece în felul acesta copiii nu vor mai fi predispuși să absenteze sau să nu-și pregătească temele.

Bibliografie:

1. Dottrens, Robert – *A educa și a instrui*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970;
2. Stroe, Marcus; David, Teodora; Predescu, Adriana – *Empatia și relația profesor-elev*, București, Editura Academiei, 1987;
3. Toffler, A. – *Al treilea val*, București, Editura Politică, 1983.

PARTENERIAT CU PĂRINȚII ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE

(THE PARTNERSHIP WITH THE PARENTS FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES)

înv. Ioana Onofrei,
Grup Școlar „Mihai Busuioc", Pașcani, jud. Iași

Abstract:

The educative extra-curricular activities performed with the parents support and facilitate the bounds between generations. These activities have revealed to parents the children's availability for group work, their capacity of communicating freely and spontaneous, their need and desire of spending free time together. In this process parents have understood how important a good organising of the child's free time is. Through these activities, parents have acquired a better knowledge of their children, they have become aware of and have understood their needs and interests.

Cerința unei relații pedagogice de parteneriat se poate construi numai pe baza respectării unei condiții fundamentale, și anume, cunoașterea personalității elevului. Nu poate fi construită și modelată optim o relație a învățătorului cu elevul și nici o relație de parteneriat *învățător-părinți* doar prin angajarea unei imagini abstracte, deseori numai dorită (imaginară, ideală), ci extrem de importantă pentru educatorul timpului prezent devine utilizarea datelor care descriu potențialitățile reale ale elevului, deținute și valorificate într-un anume moment al vieții sale. Raportarea învățătorului la elev presupune înțelegerea de către cel dintâi a unor idei de o importanță majoră:

- *unicitatea sufletului copilului*, aspect care face ca „în materie de educație, fiecare tânăr să constituie un caz particular" (Jean Thomas, 1977, p. 84);
- *ireductibilitatea copilului la adult*, copilul nefiind un adult în miniatură;
- *perceperea copilăriei ca un „moment" al vieții*, ceea ce ne determină, ca educatori, să nu luăm o poziție ostilă împotriva aspirației către evoluție;
- *stabilirea unei armonii între restricțiile vieții școlare și dezvoltarea normală a copilului*, ca urmare a cunoașterii de către învățător a legilor dezvoltării fizice a copilului;
- *necesitatea cunoașterii sistematice a elevului*, în scopul înțelegerii multilateralității și complexității perspectivelor de abordare a copilului (biologică, igienică, psihologică, socială);
- *evitarea limitării activității de cunoaștere* a elevului la completarea fișei psihopedagogice, deoarece după cum menționează Rădulescu-Motru, a răspunde la întrebările din fișă numai așa, de mântuială, e totuna cu a nu face nimic;
- *unicitatea situației educative*, în legătură cu care Landsheere apreciază că nivelul calității prestate într-o situație de învățare dată „este funcție de o metodă particulară, dezvoltată de un profesor particular, pentru cursanți – elevi particulari, cu scopul unei finalități particulare". (1992, p. 459)

Cunoașterea elevului presupune apropierea cu căldură de el, înțelegerea motivațiilor acțiunilor sale, identificarea căilor care fac posibilă intervenția educativă diferențiată și chiar individualizată a educatorului, prin stabilirea unor legături între formele concrete ale conduitei copilului, potențialul său intelectual și trăsăturile sale generale de personalitate. Nu este suficient, pentru a proba cunoașterea copilului, ca învățătorul să adune informații, ci este necesar „a face ordine între date, a stabili o ierarhie între acestea, a lăsa la o parte ceea ce este nesemnificativ sau comun, a reține ceea ce are importanță deosebită" (I. Holban, A. Durnea, 1972, p. 7).

Profunda cunoaștere a elevului, ca subiect al educației, constituie premisa unei corecte evaluări exercitate de adult asupra rezultatelor obținute. Își pierd din valoare acele produse ale activității elevilor, fie ele cunoștințe, idei, capacități, comportamente, atitudini etc., care nu sunt raportate la disponibilitățile fizice, intelectuale, de personalitate de care dispune fiecare dintre ei. Deci, buna cunoaștere a elevului de către educatorul său, generează, indubitabil, *optimizarea formării / modelării, evaluarea corectă formativă individualizată* și, totodată, *orientarea școlară și profesională*.

Activitățile educative extrașcolare contribuie la adâncirea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului liber.

Având un caracter atractiv, elevii participă într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste activităţi constituie un bun mijloc de a-l cunoaşte pe copil. Pornind de la aceste considerente, am căutat să-i antrenăm pe părinţi în organizarea şi desfăşurarea unor activităţi extraşcolare, astfel dându-le ocazia să urmărească activitatea multiplă a copiilor lor, să descopere calităţi valoroase sau defecte, aptitudini şi abilităţi pe care nici nu le bănuiseră.

La începutul anului şcolar, am prezentat părinţilor calendarul activităţilor educative extraşcolare şi, de comun acord, am stabilit şi planificat participarea părinţilor la diferite activităţi. Astfel, în decursul anului şcolar, părinţii s-au implicat în diferite activităţi cum ar fi:

- sărbătorirea anumitor evenimente: 8 Martie, onomastici, ziua şcolii;
- implicarea în organizarea şi desfăşurarea unor programe artistice, serbări, dramatizări, contribuind la realizarea decorului, a costumaţiei etc.;
- participarea la organizarea unor expoziţii cu ocazia deferitelor evenimente: 1 Decembrie, 8 Martie;
- participarea la drumeţii, picnicuri, excursii, alături de copiii lor;
- organizarea şi desfăşurarea unor concursuri, seri distractive, activităţi ludice sau sportive, unde au fost partenerii copiilor lor în timpul activităţii.

***Exemplu*: „*Hai să ne distrăm!*"**

Participanţi: Elevi şi părinţi

Obiective:

- iniţierea de acţiuni care înfrumuseţează viaţa şi împiedică implicarea copiilor în acte antisociale;
- iniţierea de acţiuni deconectante;
- dezvoltarea anumitor abilităţi, înclinaţii, trăsături de caracter.

Metode: conversaţia, explicaţia, jocul, munca independentă, problematizarea

Resurse materiale: saci de pânză, popice, jocuri de construcţii, puzzle, imagini, hârtie igienică, rebusuri, diferite alimente

Conţinutul activităţii:

Participanţii – *copii şi părinţi* – se împart în trei echipe: echipa *Cocoşii*, echipa *Răţoii*, echipa *Gâscanii*. Între cele trei echipe se va desfăşura un concurs care cuprinde mai multe probe (*sportive, de atenţie, de îndemânare*).

Probele concursului sunt:

1. Alergatul în saci;
2. Joc de construcţii;
3. Reconstituirea imaginii (puzzle);
4. Dezlegare de rebus;
5. Identificarea unor alimente după gust, miros, pipăit (concurenţii sunt legaţi la ochi);
6. Doborârea popicelor;
7. Descoperiţi ce nu se potriveşte!;
8. Proba mimatului;
9. Înfăşurarea unui partener în hârtie igienică;
10. Proba de dans, cântece, recitări;
11. Imitarea unor animale.

După epuizarea probelor, este declarată câştigătoare echipa care a totalizat cele mai multe puncte.

Desfăşurarea acestui tip de activitate a dus la următoarele *concluzii*:

- Participând activ în cadrul activităţii, părinţii şi-au retrăit copilăria.
- Copiii s-au simţit mândri şi fericiţi că au colaborat cu părinţii în cadrul activităţii, demonstrându-le părinţilor cum se joacă şi cum se lucrează.

Activităţile educative desfăşurate în parteneriat cu părinţii sprijină şi flexibilizează legăturile dintre generaţii.

Aceste activităţi au dezvăluit părinţilor disponibilitatea copiilor pentru activităţi în grup, capacitatea copiilor de a comunica spontan şi liber, nevoia şi dorinţa copiilor de a petrece timpul liber împreună. Părinţii au înţeles cât de importantă este organizarea timpului liber al copilului. Prin aceste activităţi, părinţii şi-au cunoscut mai bine copiii, i-au ajutat să-i înţeleagă şi să fie conştienţi de trebuinţele şi interesele acestora.

Necesitatea implicării părinţilor în rezolvarea problemelor şcolare şi în sprijinirea procesului instructiv-educativ are o serie de motivaţii:

- Părinţii îşi cunosc copiii şi doresc să-i cunoască şi ca elevi.
- Părinţii au nevoie de informaţii referitor la îndeplinirea rolului de elev al copilului lor.
- Lucrul cu părinţii este un sprijin pentru modul cum aceştia îşi cresc şi educă copilul.
- Modul în care părinţii îşi înţeleg proprii copii şi au cunoştinţă de posibilităţile reale ale acestora este de multe ori un real sprijin pentru înţelegerea situaţiilor de învăţare.
- Activitatea cu părinţii duce la rezolvarea situaţiilor problemă, a conflictelor posibile şi evidenţiază căi pentru rezolvarea diferitelor probleme didactice şi extradidactice.

Colaborarea dintre învăţător şi părinţi, comunicarea permanentă între aceştia, cooperarea în anumite momente, facilitează învăţarea şcolară.

Bibliografie:

1. Calotă, Riana – *Consultaţii pentru activitatea educativă*, Timişoara, Editura „Eurobit", 1996;
2. *** – *Activitatea educativă. Ghid metodologic*, Bucureşti, 2001.

AJUTORUL PE CARE-L POATE DA FAMILIA ÎN ORGANIZAREA TIMPULUI LIBER AL COPIILOR

(THE HELP OF THE FAMILY FOR THE CHILDRENS' FREE TIME)

inst. Marin Vărzan, înv. Rodica-Lucia Istrat,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Oţelu-Roşu, jud. Caraş-Severin

Abstract:

The family must provide for the child a daily programme so as to be able to spend free time together. The organization of leisure time activities must be in accordance with age features, they must take into consideration their sleep hours and the time necessary for them to do their homework. After finishing his school duties, he must be provided with time for play. We need to wisely organise the child's free time so that we might contribute to the outlining of the personality of the new man, useful for the European Community.

Părintele doreşte sincer, cu ardoare chiar, ca o parte din personalitatea sa, din ceea ce are mai bun, să fie cuprinsă măcar în mod potenţial în fărâma de om care-i cumulează în aceea clipă speranţele de viitor şi care este, fără voie, purtătorul bucuriilor, viselor neîmplinite şi nădejdilor viitoare.

Personalitatea copilului se formează în timp datorită interacţiunii continue între factorii interni şi cei externi. Maturizarea fiecărei funcţii se face treptat şi depinde de maturizarea sistemului nervos care stă la baza tuturor proceselor psihice.

Dezvoltarea psihică a copilului este un proces complex cu rădăcini adânci în mediul social, familial şi cultural. Fiecare vârstă are particularităţile ei. Copiii de aceeaşi vârstă pot fi

Scanned with OKEN Scanner

diferiți între ei. Activitatea psihică se modelează treptat, după relațiile vieții sociale, după cerințele ei, găsindu-şi tot mai bine locul în contextul lumii înconjurătoare.

Implicarea familiei în educarea copilului

Copilul trebuie să fie sigur de afecțiunea părinților, de înțelegerea şi solicitudinea pe care o va găsi întotdeauna alături de ai săi. Dorința cea mai mare a copilului este de a fi iubit.

Cu toate lacrimile şi pedepsele nedrepte, el se va întoarce spre părinții săi cerându-le afecțiunea şi ocrotirea. Lipsa dragostei părinteşti creează un sentiment de permanență nesiguranță care se răsfrânge negativ asupra întregii personalități: copilul îşi pierde încrederea în sine şi nu-şi mai poate aprecia calitățile.

Părinții trebuie să folosească un ton liniştit, măsurat, delicat, dar întotdeauna hotărât în dispozițiile luate, iar copiii să se obişnuiască cu un astfel de ton, să se desprindă şi să se supună dispoziției primite, îndeplinind-o cu plăcere.

Pentru ca şcoala să-şi poată atinge scopul ei de a forma din fiecare copil omul de tip nou, capabil să facă față oricărei situații nou create, trebuie să fie o legătură permanentă între această instituție şi familie.

Familia trebuie să formeze copilului un regim zilnic de a petrece timpul liber. Copilul să aibă asigurat un colț al lui, care să-i dea posibilitatea să-şi desfăşoare munca cu tot ceea ce-i cere orarul pentru viața lui de şcolar.

Dacă părinții muncesc pentru a-i asigura copilului tot ce îi trebuie, atunci şi copilul trebuie să ştie că el munceşte învățând, pregătindu-se pentru cerințele vârstei lui, spre mulțumirea şi bucuria părintelui.

Greşit procedează unii părinți recompensând cu sume băneşti notele mari primite. Prin aceasta ei îi învață pe copii să muncească doar pentru bani şi cadouri, uitând că a învăța este activitatea lor principală.

Organizarea timpului liber al copilului

Organizarea timpului liber trebuie să fie în concordanță cu particularitățile lui de vârstă. Să se țină seama de completarea energiilor, odihnă şi pe urmă de timpul necesar pentru a-şi pregăti zilnic temele de acasă. După terminarea obligațiilor de şcolar, să i se asigure timp de joc, împletind jocul cu ajutarea părinților la diferite munci posibile de realizat la vârsta lor.

Copilul trebuie lăsat singur să-şi facă temele, fără ajutorul părinților, ei având rolul de a vedea şi controla modul cum au fost făcute. Greşit procedează unii părinți care efectuează temele pentru că nu au organizat bine timpul liber al copiilor şi i-au lăsat prea mult să se joace.

De asemenea, copiilor trebuie să li se acorde timp suficient şi pentru somn. Un copil trebuie să doarmă 10-12 ore, să aibă ora fixă când să se culce şi când să se trezească. Participarea copiilor la emisiunile de la televizor, la jocurile pe calculator ori internet, precum şi la aniversarea diferitelor evenimente în familie se răsfrânge asupra orelor de somn ale elevului. A doua zi copilul prezintă semne de oboseală care îi îndepărtează atenția.

Grijile părinților legate de felul în care-şi petrec copiii timpul liber nu dispar cu totul odată cu intrarea lui în şcoală. Aici el îşi petrece doar câteva ore din zi. După terminarea cursurilor, sarcina de a-l supraveghea revine părinților.

Copilul trebuie obişnuit de mic cu anumite activități potrivite posibilităților lui. Se stabileşte un regim de viață, ore de masă, joacă, plimbare, odihnă, program care-i asigură o bună dezvoltare fizică şi îi imprimă încă de mic o disciplină.

După ce copilul a intrat în şcoală, în fața lui stau obligații mari şi familia este cointeresată de organizarea timpului liber. El vrea să citească, să vadă filme, să stea pe net, să bată mingea, să meargă la meciuri şi câte şi mai câte.

Părinții trebuie să urmărească pas cu pas timpul liber al elevilor; astfel, scăpați de sub supravegherea lor, copiii pot produce foarte multe surprize.

A introduce un program potrivit de viață pentru elev în familie şi a veghea ca el să fie respectat este cel dintâi lucrul pe care-l avem de făcut pentru a-l învăța pe acesta să prețuiască timpul şi pentru a-l feri de o viață dezordonată şi delăsătoare. Un program precis şi potrivit vârstei lui, care să prevadă alternarea orelor de muncă, odihnă şi distracții contribuie mult la disciplinare, la dezvoltarea fizică şi psihică.

Să lăsăm timp liber copilului să citească; lectura să fie în raport cu vârsta, aceasta contribuind la dezvoltarea gustului de a citi, la formarea unui vocabular bogat, ajutându-l totodată la exprimarea cu uşurință.

Este bine ca timpul liber petrecut să fie plăcut şi util. Recomandăm ca odihna să se facă prin schimbarea activității. După încordarea şi eforturile cerute de pregătirea temelor, refacerea energiei cheltuite se face mai bine dacă copilul trece la altfel de activități: joacă, sport, lectură, vizionarea unui spectacol etc.

Educația prin muncă şi pentru muncă presupune, printre altele, cultivarea la copii a respectului şi dragostei şi pentru munca fizică. Pentru aceasta trebuie să antrenăm copiii la diferite munci menite să ducă la întreținerea gospodăriei, la buna şi plăcuta organizare a vieții de familie.

Nu este bine, de teama ca nu cumva copilul să-şi facă prieteni nedoriți, să-l îndemnăm să fie retras, să nu se apropie de nimeni. Este comod pentru părinți, dar dăunător pentru copii, aceştia devenind ursuzi, timizi, închişi în sine, individualişti.

Timpul liber al copiilor noştri, dincolo de dezbateri şi preocupări, înseamnă, de fapt, atât pentru părinți, cât şi pentru cadrele didacice, o mare necunoscută, un fel de gaură neagră, în care sunt absorbite, în funcție de vârstă, tot felul de îndeletniciri, de la fumat marijuana la bătut mingea între tomberoane, de la închiriatul cu orele a unui scaun la internet cafe, de unde accesează tot felul de „fete fierbinți" ori informații de toate sortimentele, până la prins de fluturi.

Rar se întâmplă să auzi câte un părinte povestind cum fiul sau fiica îşi petrec timpul liber cu o carte în mână, rezolvând probleme din vreo culegere fără să-i fi cerut cineva la şcoală, ori pictând sau cosând globenuri.

În loc de concluzii

De fapt, care este timpul liber de care dispune elevul? Aceasta ar putea fi prima chestiune din care, consecințional, ar trebui să se nască cealaltă, cu bătaie mai lungă: cine trebuie să se ocupe de timpul liber al elevului?

Câți dintre părinții de azi îşi aduc aminte de responsabilitatea pentru cum creşte, cum se dezvoltă şi ce achiziții are copilul personal? Extrem de puțini şi nici măcar nu sunt ei de vină: de copilul lor trebuie să se ocupe oricine altcineva, adică educatoarea, şcoala, viața, pentru că ei au alte obligații, cum ar fi aceea de a face bani, cât mai mulți bani ...

Ca de fiecare dată când ne vine să aruncăm cu piatra şi atunci încercăm să rostogolim bolovani doar în capul Educației, ar trebui să ne întrebăm ce facem noi pentru timpul liber al propriului nostru copil?

Veşnica dispută dintre şcoală şi familie şi rolul fiecăreia în educarea copilului şi în organizarea timpului său capată în zilele noastre o nouă dimensiune: şcoala şi părintele, deopotrivă, nu mai ştiu să fie ceea ce ar trebui să fie.

În concluzie, trebuie să chibzuim timpul liber al copilului, contribuind la conturarea trăsăturilor omului de tip nou, util comunității europene pe care ne-o dorim atât de mult.

Bibliografie:

1. Filipescu, Ion – *Tratat de dreptul familiei*, Bucureşti, Editura „ALL", 1999;
2. Voinea, Maria – *Sociologia familiei*, Bucureşti, Editura „Hyperion", 1992;
3. Ziglar, Zig – *Putem creşte copii buni într-o lume negativă*, Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2000.

Scanned with OKEN Scanner

IMPACTUL PLECĂRII LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE A PĂRINȚILOR ASUPRA MINORILOR

(THE IMPACT OF PARENTS LEAVING TO WORK ABROAD ON YOUNGSTERS)

prof. Liliana Iliuță,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamț

Abstract:

In our school, in the case of the 8th grade, from a total of 79 students, 20 have at least one parent working abroad, which represents a percentage of 25.31%. As a result of the analysis of the students' answers to the questionnaire, 95% state that the only positive aspect of their parents' leaving abroad is the advantage of higher salaries and only 5% add that apart from the material advantages they also have a higher possibility of behaving more freely.

Situația economică și socială regională își pune amprenta, în mod inevitabil, asupra personalității copiilor mai mici sau mai mari. Un segment aparte îl reprezintă copiii ai căror părinți au fost nevoiți să plece la muncă în străinătate pentru a putea asigura familiei susținerea materială necesară. Absența unui singur părinte sau a ambilor părinți de lângă copil produce o serie de modificări în gândirea și comportamentul acestuia.

Elevii din clasa a VIII-a formează o categorie mai deosebită în comparație cu alți școlari. Astfel, aceștia au în față primul examen foarte important din viața lor, *Testarea Națională*, pentru care trebuie să se pregătească foarte bine și au nevoie de sprijinul părinților mai mult ca oricând. Admiterea în învățământul liceal este un pas important pentru care fiecare elev are nevoie de sfatul și susținerea părinților.

Un alt aspect foarte important este acela că elevii la această vârstă sunt în perioada adolescenței mijlocii care se caracterizează prin transformări rapide și imprevizibile, nonconformism, nesupunere la regulile impuse de adulți, instabilitate emoțională etc.

Prezentarea conținutului chestionarului aplicat

Elevii care au părinții plecați au completat următorul chestionar:

Numele_____ Prenumele_____

Vârsta___ Clasa___ Școala_____

1. Părinți plecați la muncă în străinătate:

Numele și prenumele	Țara în care lucrează	Perioada de când este plecat

2. Persoana în grija căreia a rămas pe perioada absenței din țară a părintelui plecat la muncă:

Numele și prenumele	Gradul de rudenie	Vârsta	Ocupația

3. Care sunt aspectele pozitive ale plecării părintelui (părinților) la muncă în străinătate?

4. Care sunt aspectele negative ale plecării părintelui (părinților) la muncă în străinătate ?

5. Care este relația ta cu persoana în grija căreia ai rămas ?

6. Înscrie „x" în dreptul grupajelor de cuvinte care corespund cu realitatea de după plecarea la muncă, în străinătate, a mamei / tatei.

• Gradul tău de libertate:
a crescut; a rămas la fel; a scăzut.

• Situația la învățătură:
s-a îmbunătățit; a rămas la fel; s-a înrăutățit.

• Timpul pe care îl acorzi acasă rezolvării temelor și învățării lecțiilor:
a crescut; este la fel; a scăzut.

• Muncile pe care le faci în casă:
sunt mai numeroase; sunt aceleași pe care le făceai și înainte; sunt mai puține.

• Timpul liber ți-l petreci:
ascultând muzică; cu prietenii;
la calculator; alte variante .....

• Ai început să consumi băuturi alcoolice?
da; nu.

• Ai început să fumezi?
da; nu.

• Ai început să consumi droguri?
da; nu.

• Frecventezi discotecile și petrecerile nocturne?
da; nu.

• Ai la dispoziție mai mulți bani de buzunar decât înainte?
da; nu.

• Dacă părinții tăi ar câștiga suficienți bani în țară, care variantă este mai avantajoasă pentru tine?
să muncească în țară; să muncească în străinătate.
Argumentează pe scurt alegerea făcută.

Analiza rezultatelor studiului

În școala noastră, la clasa a VIII-a, dintr-un număr total de 79 elevi, 20 au cel puțin unul dintre părinți la muncă în străinătate, ceea ce reprezinta un procent de 25.31 %. Dintre cei 20 de elevi cu părinți plecați, 65 % sunt băieți și 35 % fete.

În urma analizei răspunsurilor elevilor la chestionarul aplicat, 95 % dintre cei chestionați afirmă că singurul aspect pozitiv al plecării la muncă în străinătate a părinților este avantajul obținerii unor salarii mai mari față de cele obținute în țară și doar 5% precizează că pe lângă avantajele materiale mai au parte și de un grad mai mare de libertate.

În ceea ce privește aspectele negative ale plecării părinților la muncă în străinătate, toți cei care au fost chestionați au menționat că simt lipsa părintelui plecat, iar dorul îi macină în egală măsură pe toți membrii familiei. Unii dintre aceștI adolescenți trăiesc la cote maxime sentimentele de dor dintre membrii familiei, demonstrând că există chiar și la această vârstă sensibilitate: „... de cele mai multe ori îmi este dor de mama, iar tatăl meu, uneori, când îi este foarte dor de ea, plânge ...", „... părintelui, plecat departe de casă, îi vine dor de familie și uneori plânge ...".

Cum de regulă mamele sunt cele care pleacă la muncă în străinătate, fetele sunt cele mai afectate de lipsa celui mai de încredere confident și sfătuitor în același timp. Este normal, deoarece la această vârstă, fetele au nevoie mai mult ca oricând de sfaturile și încurajările celei mai apropiate ființe care este mama: „... nu am cu cine să vorbesc despre problemele mele...", „... nu mai am cui să-i cer un sfat ca între fete ...", „... îmi dă multe sfaturi la telefon, dar nu este de ajuns pentru că nu este lângă mine...". Și unii băieți simt cu intensitate lipsa mamelor plecate departe: „... îi simt lipsa deseori, nu am cu cine vorbi deschis, nu am cu cine mă juca, nu are cine să mă ajute la lecții ...".

Un lucru foarte important pentru acești elevi îl constituie persoana în grija căreia au rămas în țară. Dintre cei chestionați, 90% sunt rămași acasă cu unul din părinți și doar 10% sunt în grija fraților mai mari, care, în cazu.ile de față sunt persoane majore. În ceea ce privește relația dintre minori și persoanele în grija cărora au rămas acasă, majoritatea fetelor la care mamele sunt plecate, spun că se înțeleg bine cu frații lor, dar nu pot discuta deschis cu aceștia toate problemele pe care le au. Băieții se înțeleg bine cu părintele în grija căruia au rămas, unii afirmând chiar că relația cu părintele rămas acasă s-a îmbunătățit după plecarea celuilalt la muncă. O situație deosebită o au cei rămași acasă în grija fraților mai mari pentru că, în aceste cazuri, tensiunile mai

Scanned with OKEN Scanner

mici sau mai mari existente pot genera conflicte care pot avea repercursiuni negative în primul rând asupra minorului.

Gradul de libertate pe care adulții îl acordă adolescentului are un rol esențial în formarea personalității viitorului adult. Dacă adolescentul va avea în mod progresiv din ce în ce mai multă libertate, va putea gândi şi acționa independent şi, va căpăta mai multă încredere în forțele proprii. Din sondajul făcut reiese că 60% dintre subiecți apreciază că gradul lor de libertate a rămas acelaşi, 30% consideră că au mai multă libertate în acțiunile lor, iar 10% se plâng de faptul că părintele rămas acasă le acordă mai puțină libertate ca înainte.

Situația la învățătură, în viziunea celor chestionați, a rămas la fel pentru 40% dintre subiecți, 40% apreciază că au rezultate mai bune la învățătură, iar 20% recunosc faptul că rezultatele lor şcolare sunt mai slabe după plecarea părinților la muncă în străinătate. Acest aspect, referitor la situația la învățătură, este în concordanță cu timpul pe care elevii îl acordă acasă rezolvării temelor şi învățării lecțiilor.

Este normal ca, în urma plecării din gospodărie a unuia dintre membrii familiei, muncile pe care le făcea acesta să se împartă între ceilalți rămaşi acasă. Aşa se explică faptul că 60% dintre subiecți admit că muncile pe care le prestează în gospodărie sunt mai numeroase decât înainte, 30% fac aceleaşi treburi pe care le făceau şi când familia era completă iar, 10% se bucură pentru faptul că le revin mai puține atribuții în casă.

Un lucru îmbucurător, reieşit din analiza răspunsurilor date la chestionar, este acela că elevii noştri de clasa a VIII-a nu au început să consume droguri, însă nu acelaşi lucru se poate spune şi în legătură cu celelalte două vicii, alcoolul şi tutunul. Referitor la consumul de tutun, 10% recunosc că s-au apucat de fumat, iar în privința consumului de alcool 5% admit că s-au apucat de băut.

Este bine cunoscut faptul că petrecerile organizate de grupurile de prieteni reprezintă o atracție irezistibilă pentru majoritatea tinerilor. La întrebarea dacă frecventează discotecile sau petrecerile nocturne, doar 20% dintre subiecți au răspuns afirmativ, subiecții fiind numai băieți. Pornind de la acest rezultat se poate afirma că băieții sunt cei care se bucură de mai multă libertate din partea adulților, iar fetele au mai multe restricții.

Strâns legat de motivația plecării la muncă în străinătate (obținerea unor venituri mai mari necesare unui trai mai bun), 80% dintre elevii chestionați mărturisesc faptul că acum au mai mulți bani de buzunar şi se declară satisfăcuți de acest lucru. Interesant şi util ar fi să cunoaştem destinația acestor bani şi modul în care sunt folosiți.

Din răspunsul la ultima întrebare reiese că toți subiecții ar dori ca părinții lor să muncească în țară dacă ar câştiga la fel de bine ca în străinătate. Din cele câteva cuvinte prin care elevii şi-au argumentat alegerea făcută, reiese că dragostea şi grija părintească nu pot fi înlocuite, că pentru a duce un trai mai bun întreaga familie se sacrifică, părinți şi copii, deopotrivă.

Din sondajul făcut se poate trage *concluzia* că aceşti elevi, care au unul sau ambii părinți plecați la muncă peste hotare, nu sunt nici mai buni, nici mai răi față de colegii lor de generație, gândesc la fel, se comportă la fel, acționează la fel. Diferența dintre ei ține de starea sufletească, în sensul că, din cauza absenței părinților ei „suferă de dor". Pentru a-i ajuta să depăşească mai uşor această perioadă, este necesar, ca noi, cadrele didactice, să-i înțelegem şi să-i sprijinim atunci când au nevoie, fără a avea pretenția că am putea înlocui sprijinul părintesc.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura „Polirom", 2002;
2. Ionel, Viorel – *Pedagogia situațiilor educative*, Bucureşti, Editura „Polirom", 2002.

OPTIMIZAREA COMUNICĂRII CU FAMILIA ÎN VEDEREA PREVENIRII VIOLENȚEI ÎN RÂNDUL COPIILOR

(FACILITATING COMMUNICATION WITH THE FAMILY IN VIEW OF PREVENTING CHILD ABUSE)

educ. Maria Sava, înv. Luminița Sulugiuc, inst. Ana Alexandru,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18, Iaşi

Abstract:

In order to prevent the aggressive behaviour and juvenile delinquency which might appear in the child's evolution, the educator must explain the parents that that the personality of the child is formed by his relating to the environment. So that the relations might be positive, children need affection, respect, and praising/ encouragement for whatever good things they do. Family counselling has as its basis discussions and interviews which aim at finding a common language in order to protect children against the direct violence from the visual mass-media by filtering the information and the harmful experiences which arise from its contents by promoting anxiety and violence.

Argument

Familia este prima şcoală a copilului, esta locul uceniciei intelectuale şi morale a acestuia. Aici el învață mai întâi să vorbească, să-i cunoască pe cei din jur, să colaboreze, să-şi asume răspunderi personale. Educația bunului cetățean este un proces lung şi complicat.

Procesul de socializare poate şi trebuie să înceapă de timpuriu, deoarece copilul este implicat în viața socială prin apartenența sa la familie, la grupurile de joacă şi de învățare din comunitatea în care trăieşte: şcoală, biserică, club, muzeu, teatru etc.

Unele aspecte privind violența juvenilă

În epoca noastră, subordonată comunicării şi informației, ne aflăm în fața unei pierderi a cuvântului, întrucât viața noastră a fost invadată de lumea calculatoarelor. Astfel, sentimentele nu se mai descifrează pe fețele celorlalți, copiii (tinerii) nu mai trăiesc direct emoții şi nu mai schimbă gesturi în mod nemijlocit. Suntem, altfel spus, în fața unei lipse de comunicare care duce la o viață sentimentală sărăcăcioasă.

Modificările socio-economice şi administrative din țara noastră au schimbat perspectivele de abordare a familiei ca nucleu de dezvoltare a individului. Se discută tot mai des la nivel național despre drepturile şi protecția copilului, despre adopție, dar nu se incriminează deloc situația de criză morală în care se află societatea românească: alcoolismul, dezorganizarea, dezinteresul pentru educație şi cultură, abuzarea copiilor în familii şi în afara lor şi, nu în ultimul rând, sărăcia.

Statisticile arată că numărul copiilor care trăiesc sub pragul sărăciei s-a dublat începând cu anii 90, malnutriția este răspândită aproape peste tot, un număr tot mai mare de familii sunt uniparentale, numărul tinerilor care sfidează legea

Scanned with OKEN Scanner

s-a dublat, s-a constatat o creştere importantă a criminalităţii în Europa de est.

Felte descrie violenţa ca „exprimarea făcută la nivel sentimental tulburat, apărut ca urmare a neglijenţei şi izolării", cu alte cuvinte, ca pe o comunicare neadecvată.

Violenţa se manifestă atunci când este anihilat liberul exerciţiu al satisfacerii nevoilor fundamentale.

În acest context, mijloacele de informare în masă abundă în violenţă. Posturile de televiziune sunt numeroase şi fiecare transmite filme de acţiune, dure, agresive; buletinele de ştiri aduc în faţa telespectatorului evenimente violente. Dintre sursele mass-media, cel mai mare furnizor de violenţă este televizorul, la care copiii noştri au, din păcate, acces atât de uşor. Acestor violenţe oferite permanent cad victime copiii, pentru că mintea lor nu le permite să analizeze critic informaţiile primite. La vârsta lor personalitatea este în plină formare şi asimilează, fără să discearnă, tot ceea ce văd în jur. Aici ar trebui să intervină instituţia de educaţie pentru a atenua această criză morală. Numai o colaborare reală între familie şi grădiniţă, în cazul nostru, sau şcoală poate determina o construcţie solidă a personalităţii morale.

Pentru a-şi rezolva problemele, treburile în linişte, părinţii îşi lasă copiii ore întregi în faţa televizorului sau calculatorului, mulţumiţi că stau cuminţi. Studiile au demonstrat că, unii copii sunt perdispuşi să comită acte de violenţă mai târziu,cu atât mai mult cu cât ei folosesc televizorul de la vârste fragede.

Trist este faptul că filmele artistice nu constituie singura sursă de agresivitate la care sunt dispuşi copiii. Desenele animate, preferate de copii, cuprind numeroase momente de agresiune, de mesaje pline de violenţă. Eroii, mutanţi, dotaţi cu puteri supranaturale, se luptă cu monştrii, care fac din ei nişte eroi brutali. Scenele de luptă sunt extrem de lungi, acompaniate de o muzică în ritm accelerat, explozii, sunet de arme. Cei „răi" nu sunt aduşi aproape niciodată în faţa justiţiei, fiind exterminaţi, cu cruzime, de aceşti „eroi", care devin pentru copii modele de urmat.

Ca urmare a acestor programe şi emisiuni unii copii au un comportament diferit, ieşit din comun. Pentru a analiza cauzele acestor simptome este de ajuns să acordăm atenţie copilului. Între părinţi şi copii trebuie să existe relaţii bazate pe încredere. Părintele trebuie să vadă în comportamentul copiilor şi ceea ce aceştia nu pot sau nu vor să exprime verbal. Violenţa are rădăcini în copilărie. Vor deveni violenţi cei ce nu au sprijinul propriei familii, cei supraîncărcaţi la şcoală, cei dezorientaţi şi cei care nu au perspectiva unei cariere. Copilăria este perioada în care se clădesc, atât la şcoală, cât şi în familie, valori ca: stima de sine, sentimente de securitate, de solidaritate. Când acestea lipsesc, apar comportamente nedorite, bazate pe sentimente de inferioritate. Agresiunea ia locul comunicării.

Adultul, dar şi copilul are nevoia primordială de a fi recunoscut şi acceptat de societate. Dacă aceste nevoi nu sunt satisfăcute va rămâne un om cu o nevoie insaţiabilă de dragoste, de recunoaştere, de laudă şi admiraţie.

Persoanele care trăiesc deficite asemănătoare sau compatibile se vor uni, chiar se vor integra în bande, pentru că în grup vor simţi sentimentul de atotputernicie. Se vor echilibra sentimentele aflate în pericol prin activităţi violente. Tinerii izolaţi, jenaţi vor acţiona violent pentru a-şi regăsi echilibrul.

Specialiştii în psihologie şi psihiatrie infantilă presupun că principalele boli ale acestui secol sunt cauzate de televiziune şi computere: tulburări asteno-nevrotice, sedentarism, tulburări psiho-emoţionale, tulburări de vedere, insomnii, memorie şi concentrare slabă.

Modalităţi de combatere a comporamentului violent

La vârsta copilăriei mici jocul trebuie să rămână activitatea dominantă. Educatoarea trebuie să explice părinţilor că jocurile pe calculator presupun o atitudine pozitivă faţă de lumea demonilor, lume populată de monştri, de vampiri, de roboţi ucigaşi. Aceste jocuri îi învaţă pe copii că învinge cel mai puternic, cel mai viclean şi necruţător, pe principiul vânătorii. Ca orice produs al progresului tehnic, televizorul şi computerul nu sunt nici bune, nici rele. Există programe de calculator şi emisiuni TV utile, folositoare, care dezvoltă intelectul, stârnesc apetitul pentru cunoaştere, dezvoltă gândirea autonomă; programe cu conţinut istoric, artă, natură etc.

Copilul nu trebuie izolat de tehnica modernă, audio-vizuală, ci trebuie educat, îndrumat să folosească toate acestea în activităţi folositoare, pentru studiu, pentru evoluţia sa profesională.

Pentru a preveni comportamentele agresive şi delincvenţa juvenilă care poate apărea în evoluţia copilului, trebuie să explicăm părinţilor că personalitatea copilului se formează în relaţionarea sa cu mediul înconjurător. Pentru ca relaţiile să fie pozitive, copiii au nevoie de afecţiune, de respect şi încurajare pentru lucrurile bune.

Formăm comportamentul civic respectându-le drepturile şi oferindu-le ca exemplu, în primul rând, propriul nostru comportament. În acest fel vor dobândi capacitatea de a selecta din noianul de fapte, atitudini şi acţiuni pe cele demne de urmat, conştientizând treptat valoarea acestui tip de comportament.

În acest scop vom prezenta părinţilor modalităţi de intervenţie atunci când apar situaţii problematice:

- analiza situaţiei apărute;
- informaţie educaţională preventivă şi de sprijin acordată părinţilor pentru realizarea unor bune relaţii cu copiii, condiţie a dezvoltării armonioase a acestora;
- oferirea de răspunsuri la întrebările părinţilor referitoare la educaţie care să ducă la diminuarea experienţelor negative în relaţia părinte-copil;
- prevenirea unor probleme în comportamentul copilului şi a spiralei negative pe care o determină acestea – comportamentul negativ al copilului, relaţia negativă a părintelui, comportament şi mai negativ al copilului, respingerea profundă a părintelui;
- însuşirea de abilităţi de bază pentru a influienţa pozitiv comportamentul copilului.

Consilierea familială are la bază discuţii şi interviuri care au vizat găsirea unui limbaj comun în a apăra copiii de agresiunea directă din mass-media vizuală prin filtrarea informaţiilor şi experienţelor nefaste care vin din partea acesteia prin promovarea anxietăţii şi violenţei. Discuţiile au avut tematici ca:

- Jocurile copiilor încotro?
- Cum alegem jucăria potrivită?
- Propuneri privind regimul de viaţă al copiilor;
- Cum să comunicaţi mai bine cu copilul?
- Recomandări cu privire la selecţia emisiunilor TV;
- Utilizarea cu diplomaţie a mustrătilor şi pedepselor;
- Recompense pentru copii.

Concluzii

Educatori şi părinţi, împreună, trebuie să identificăm sursele agresivităţii şi să
integrăm copiii în activităţi care să vizeze comunicarea, rezolvarea conflictelor prin negociere.

Astăzi, familiile care decid să aducă pe lume un copil îşi asumă o mare responsabilitate. Pentru ca tânăra mlădiţă să devină un membru util societăţii copilăria sa trebuie vegheată cu multă grijă.

Bibliografie:

1. Ciofu, Carmen – *Interacţiunea părinţi-copii*, Bucureşti, Editura „Amalteea", 1998;
2. Robert-Ouvray, Suzanne – *Copil abuzat, copil mediatizat*, Timişoara, Editura „Eurostampa", 2001.

Scanned with OKEN Scanner

ATITUDINEA ELEVILOR FAȚĂ DE PROBLEMELE LOR

(THE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS THEIR OWN PROBLEMS)

inst. Elisabeta Botezatu,
Școala cu Clasele I-VIII „Profesor Nicolae Simache", Ploiești

Abstract:

We have started the present study from the need to make children, even from early ages, respondent to the problems which the environment in which they live raise. It is essential for our activity as educators that we should identify the problems which our children face and, at the same time, it is crucial that we should act together, students, parents, and teachers, so that we might improve the situation or even eliminate the causes. The attitude of the group towards these problems is vital for the shaping of the students as future citizens of the society.

Argument

Am pornit demersul de față de la necesitatea sensibilizării și educării copiilor, cât mai devreme posibil, cu privire la problemele create de lumea în care trăiesc. Este esențial pentru activitatea noastră ca învățători să identificăm problemele cu care se confruntă elevii noștri și totodată să acționăm împreună, elevi, părinți și profesori, pentru ameliorarea sau înlăturarea lor. Atitudinea grupului față de aceste probleme are o importanță majoră pentru formarea lor ca viitori cetățeni ai societății.

Despre atitudini

Atitudinile reprezintă un sistem durabil de reacții afective față de obiecte, persoane sau valori, reacții care reflectă cunoștințele, reprezentările și convingerile individului, care-i determină un anumit spectru comportamental. Atitudinea, cu mecanismul ei de formare și schimbare, prezintă un interes major pentru practica educațională. Nu vom putea înțelege și forma un comportament participativ la elevi dacă nu stăpânim înțelegerea și mecanismul formării atitudinilor.

Atitudinile sunt produsul final al procesului de socializare și influențează reacțiile elevilor față de colegi, învățător, familie și grupul de joacă. Atitudinea este o expresie a personalității, este o expresie integrativă care angajează și celelalte laturi ale psihicului uman. În componența ei intră procese cognitive, afective, trebuințe și interese, elemente relativ stabile. Atitudinile se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în convingeri și judecăți de valoare, în opinii și prejudecăți, este o variabilă lentă a personalității, dar care se răsfrânge în comportament.

Precizarea obiectivelor cercetării:

a)să precizeze problemele create de lumea în care trăiesc și cu care ei se confruntă;

b)să prezinte modalități de ameliorarea sau înlăturarea acestor probleme.

Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de un an școlar și a cuprins 25 de elevi din clasa a III-a.

Desfășurarea cercetării

Cercetarea a cuprins două etape:

a)constatativă;

b)ameliorativă.

Din cercetarea constatativă am tras concluzia că problemele cu care elevii se confruntă sunt probleme care privesc poluarea mediului, violența în familie și în societate. La baza răspunsurilor a stat sinceritatea, răspunsurile fiind anonime. „Salvați-ne de problemele create de lumea în care trăim!" este dorul fiecărui copil din întreaga lume și implicit glasul celor 25 de elevi supuși experimentului. Dar, ceea ce se întâmplă în prezent în lume este un pericol direct la existența omenirii. Cine creează aceste probleme? De ce? Cine are interes? Ca să contribuim la ameliorarea sau eradicarea lor ar trebui mai întâi să le identificăm. În orice problemă sau fenomen există o cauză și un efect. Și ca efectul muncii noastre în cadrul procesului educativ să capete valențe, printr-un efort deosebit trebuie să ne aplecăm cu grijă și răbdare asupra fiecărui copil și să-i ajutăm să depășească mai ușor problemele cu care se confruntă.

Pe baza datelor obținute am dedus clar ca nu este timp de pierdut și că trebuie să mă implic mai mult în cunoașterea mediului în care trăiesc copiii. Am pus în aplicare un plan de acțiuni: vizite la domiciliu, întâlniri cu părinții, dezbateri, având ca parteneri părinți-elevi-învățător, activități cu caracter practic, întâlniri cu personalități din diverse domenii, organizarea de concursuri pe diferite teme.

După o perioadă de timp le-am cerut elevilor să enumere câteva schimbări care au avut loc în comportamentul lor, al părinților, colegilor și totodată să motiveze. Rezultatul a fost mulțumitor, înregistrându-se o schimbare a atitudinii celor implicați în experiment.

Prelucrarea și interpretarea datelor

Constatări: 52% din numărul elevilor au considerat că poluarea mediului constituie un pericol pentru planeta noastră; 48% acuză violența în familie și societate; 28% spun nu războaielor, atentatelor, terorismului.

La întrebarea „Cum credeți că pot fi înlăturate problemele create de lumea în care trăim?" răspunsurile au fost din cele mai diverse:

- să nu se mai taie pădurile;
- să nu se mai exploateze pădurile și pământurile fără să se gândească și la generațiile următoare;
- oamenii să se constituie în organizații și să protesteze împotriva poluării, războiului, terorismului;
- să ocrotim mediul înconjurător;
- să mâncăm produse naturale;
- locul mașinilor să fie luat de biciclete, rotile;
- să existe pancarde cu „Violența interzisă!", „Terorismul interzis!", „Nu, războiului!";
- cei vinovați de violență să plătească pentru faptele lor;
- să existe legi pentru pedepsirea violenței;
- mai multă grijă pentru sănătatea oamenilor din partea producătorilor de alimente;
- lumea să trăiască în pace;
- oamenii să fie mai buni;
- întreaga omenire să devină „Salvatorul planetei";
- părinții să vină mai devreme acasă;
- să se inventeze cât mai repede jocuri care să nu-i mai plictisească.

„Aceste probleme pot fi înlăturate cu ajutorul nostru și al celorlalți oameni, ca să trăim într-o lume curată și liniștită", este părerea unui copil. Iată că au capacitatea să realizeze și totodată să se implice în soluționarea acestor probleme.

„Nu am nici o problemă. Eu trăiesc foarte bine în lumea asta.", a răspuns un alt elev.

Ce este de făcut? Rezolvarea acestor probleme este de competența cui? Cine și cum trebuie să se implice?

Eu, tu, el, voi, cu toții suntem responsabili de tot ceea ce se întâmplă pe planeta noastră, mai puțin copiii. Așadar, să ne unim forțele și să căutăm modalități de ameliorare, înlăturare a problemelor.

În mare parte, problemele prezentate de elevi în sondaj se regăsesc în oferta de curriculum școlar de „Educație pentru sănătate", ca disciplină opțională. Programa acestui opțional este adresată în special cadrelor didactice care doresc să își asume roluri de formatori și facilitatori ai dezvoltării armonioase a copilului, a stării lui de bine și a unei

Scanned with OKEN Scanner

calități superioare a vieții. Mi-a fost greu să conving părinții să opteze pentru „Educație pentru sănătate", dar cu argumente temeinice am reușit. Pe parcursul activităților am urmărit și voi urmări în continuare promovarea cunoștințelor corecte privind diversele aspecte ale sănătății (sănătatea omului, a mediului) și formarea de atitudini și deprinderi indispensabile unui comportament responsabil și sănătos.

S-a avut în vedere construirea programelor școlare (Educație pentru sănătate) pe baza următorilor indicatori:

- nivelul, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale elevilor pe probleme de sănătate (om, mediu);
- ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii și a nevoilor de educație;
- exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Prin parcurgerea temelor propuse țința, finalitatea a fost că la sfârțitul clasei a IV-a elevii sunt capabili să descrie beneficiile alimentației sănătoase, să-și formeze opinii referitor la sănătatea personală și a mediului, să recunoască situațiile de abuz ale adulților asupra copiilor și forme de violență intragrupale, să manifeste un comportament ecologic responsabil, să găsească soluții proprii pentru rezolvarea problemelor.

Activitățile pot îmbrăca diferite forme: expoziții tematice, formulări de concluzii, activități în aer liber, drumeții, dezbateri pe teme date, discuții de grup asupra unor concepte, comentarii de imagini, analiza unor situații de abuz, comentarea unor cazuri din media, întocmirea de portofolii, miniproiecte, participări la concursuri pe diferite teme.

Semnificația experimentului

Înarmați cu răbdare, înțelepciune și perseverență putem fi siguri de reușita acțiunilor noastre și să nu uităm:

- Să ne aplecăm mai mult asupra acelor copii cu probleme!
- Să colaborăm cu părinții și cu comunitatea locală!
- Să fim preocupați să formăm la elevii noștri atitudini și comportamente!
- Să iubim partenerii noștri (elevii)!

Este important să descoperim ceea ce este bun în fiecare copil. Atitudinile sunt rezultatul învățăturii, se dobândesc prin educație, prin experiență personală și pot fi supuse unor schimbări dirijabile.

Peste ani, ceea ce acum cu dragoste și afecțiune sădim în mintea, în inima și în sufletul copilului, va rodi cu siguranță și le va folosi în viață.

Anexă

Problemele cu care se confruntă	*Nr. elevi*
Poluarea mediului	13
Violența în familie și în societate	12
Războaie, atentate, terorism	7
Alimentația nesănătoasă	6
Distrugerea pădurilor	3
Educație	3
Accidente	2
Încălcarea legilor	1
Infracțiuni	1
Uciderea animalelor	1
Temele școlare	1
Singurătatea	1
Oboseala	1
Ura dintre oameni	1
Experimentele	1

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (și colab.) – *Psihologie școlară*, Iași, Editura „Polirom", 1998;
2. Vrabie, Dumitru – *Caracteristicile și dimensiunile psihologice ale atitudinii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.

CRISPAREA ELEVILOR – CAUZE DETERMINATE DE ATMOSFERA FAMILIALĂ

(THE STUDENTS' INHIBITION/ INTIMIDATION – FAMILY CAUSES)

înv. Ana Stîngu,
Școala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Pașcani, jud. Iași

Abstract:

The student's inhibiting can appear even from the first year of school, being caused by the instinctive fear of unknown and being maintained by uninspired warnings of some parents. In order to find the answer to the question "Why do some students go intimidated to school?" we must know the causes due to a series of deficiencies in the family. If the process of education presents some shortcomings, it can become, in turn, a cause of the students' frowning at the idea of (going to) school.

Scurtă intruoducere în subiect

Cât de plăcut este pentru noi, adulții, să întâlnim dimineața, în drum spre serviciu pâlcuri de elevi îndreptându-se grăbiți spre școală, cu ochii cârpiți încă de somn, dar veseli și gureși, umplând străzile de larmă și voie bună!

Printre ei se întâmplă să remarcăm uneori câte un „omuleț" pășind agale, cu capul plecat, trist, îngândurat; prin contrast, observăm un altul încordat și excesiv de grăbit, parcă într-o luptă îndârjită cu timpul, care nu-i ajunge niciodată; al treilea are fața trasă și nefiresc de crispată pentru un copil. Și dacă sensibilizați de aceste apariții ieșite din comun, am urmări cu atenție șirurile de școlari, sigur am descoperi și alte cazuri la fel de frapante. Toți acești copii prezintă o notă comună: ei nu iau în seamă pe cei din jur, fiind singuri cu „problemele" lor care le-au creat aceste stări. Spre deosebire de toți ceilalți, ei merg încruntați spre școală. Impresia pe care o produc este șocantă și ne determină să ne întrebăm îngrijorați: „De ce merg unii elevi crispați la școală?".

Cauze care pot produce crisparea elevilor

Pentru a găsi răspunsul la această întrebare trebuie să cunoaștem cauzele generate în primul rând de unele deficiențe ale familiei.

Fără îndoială, familia, acest prim mediu de viață al copilului exercită o influență considerabilă asupra dezvoltării lui. Istoria fiecărei familii, cu problemele ei specifice, contribuie în mod hotărâtor la conturarea profilului personalității copilului, al acestui candidat la umanitate. Dincolo de acest cadru general în care se formează copilul, care de cele mai multe ori este bun, creând premisa unei dezvoltări normale, armonioase, este suficientă o singură carență a familiei pentru a afecta planul vieții lui psihice antrenând multe neajunsuri și dificultăți în activitatea lui dominantă, învățătura. De aici și starea lui de încordare la școală unde, pe drept cuvânt, este sancționat, nou prilej de tensiune, cu atât mai mult cu cât un calificativ slab obținut atrage după sine penalizări în familie. Iată format astfel un cerc vicios, din care elevul nu poate ieși decât dacă este înlăturată carența familială care l-a generat.

Într-o familie dezbinată în care raportul soț-soție s-a destrămat sau este pe cale de a se distruge, conștientizând drama ce are loc, copilul începe să se frământe, să-și pună tot felul de întrebări cărora nu le găsește răspunsuri acceptabile. Își simte sufletul înărcat. Dacă până în acel

Scanned with OKEN Scanner

moment îşi iubea amândoi părinţii la fel de mult, acum, când ei se despart, el este derutat. Treptat el îşi pierde încrederea în ceea ce reprezenta pentru el dragostea, liniştea, securitatea şi nimic nu reuşeşte să-i mai reţină atenţia sau să-i trezească interesul. El frecventează în continuare şcoala, dar e absent la ce se petrece în jurul lui, are o singură preocupare dominantă. La lecţii nu mai este atent, nu mai învaţă. Fireşte, în aceste condiţii se simte abandonat. Şi iată-l, pe copilul zburdalnic şi fără griji până nu de mult timp în urmă, încruntat. Învăţătorul, neştiindu-i starea provocată de relaţiile dintre părinţi, îl penalizează în momentul verificării. Acestuia din urmă nu-i trebuie mult timp pentru a-i apărea în minte filmul întâmplărilor petrecute în casa părintească, din nefericire, de multe ori neplăcute sau chiar dramatice.

Chiar certurile trecătoare din familie la care copilul este martor se răsfrâng negativ asupra pregătirii lui pentru şcoală, fiind de natură să-i creeze o stare de nelinişte. Când certurile dintre părinţi sunt generate de câte un viciu al unuia dintre ei, copilul suferă nespus de mult şi se simte umilit faţă de cei din jur. În aceste condiţii, efortul său de a se pregăti pentru şcoală este deosebit de mare: efort de voinţă, stăpânire de sine şi de a învinge oboseala de peste zi pentru a învăţa noaptea (cel mai frecvent viciu – consumul de alcool).

Alteori, cauza încruntării stă în distanţa pe care părinţii, dintr-un motiv sau altul (lipsa de timp, autoritate greşit înţeleasă, indiferenţă, egoism) o crează în raport cu acesta. Frământat de numeroasele probleme şcolare sau extraşcolare, de prefacerile psihofizice prin care trece, de unele întâmplări zilnice aparent mărunte, dar pentru el importante, copilul nu are cui să le împărtăşească, nu are cui să ceară un sfat şi, de aceea, e singur, neliniştit, uneori dezorientat.

Tot o cauză a încruntării poate fi considerată şi grija exagerată a părinţilor pentru reuşita şcolară. Când aceasta nu este dublată de competenţă pedagogică, efortul părintelui are ca rezultat aversiunea copilului pentru şcoală. Alteori preocuparea părinţilor pentru o situaţie strălucită a copilului la învăţătură, alimentată de orgoliul lor fără margini, îi determină să-l constrângă la o muncă şcolară care uneori îl depăşeşte şi-i crează o continuă stare de tensiune. În această situaţie copilul face eforturi susţinute pentru a-şi menţine poziţia de fruntaş în clasă. Vine la şcoală cu inima strânsă de teamă să nu ia un calificativ slab care i-ar ştirbi demnitatea şi i-ar pune în pericol locul dominant în ierarhia colectivului. El nu este pregătit să înfrunte cel mai mic eşec, mai ales pentru faptul că rezultatele lui nu sunt pe măsura aşteptărilor exagerate ale părinţilor. În astfel de situaţii elevul trăieşte sentimentul amar al „ostenelii fără speranţă".

Alţi părinţi, din dorinţa de a-şi vedea copii cu calificative maxime, se întrec fie în tot felul de ameninţări pe care nu uită să le aplice în cazul în care copilul a luat un calificativ slab (interdicţia de a ieşi afară, de a se juca, bătaie, suprimarea unei mese), fie în tot felul de promisiuni, în această situaţie calificativul bun condiţionând obţinerea unei recompense. Acestei categorii de părinţi le sunt potrivite următoarele întrebări: „Daţi pedepse sau oferiţi recompense, dar v-aţi gândit pentru ce procedaţi aşa? Aţi analizat motivul pentru care copilul a luat un calificativ slab? I-aţi organizat timpul liber ? etc."

Goana după calificativele mari determină pe unii părinţi să se implice mai mult decât este necesar în munca de efectuare a temelor pentru acasă de către copii. Soluţia este eronată abia a doua zi la şcoală, când, deşi tema este foarte corectă, elevul nu reuşeşte s-o refacă în aceleaşi condiţii la tablă, fiind sancţionat împotriva aşteptărilor părinţilor care nu-şi pot explica insuccesul copilului.

Există părinţi care nu acordă atenţie copilului pentru şcoală, văzând în acesta un ajutor în gospodărie. Supraaglomerat cu tot felul de treburi casnice, acest copil nu mai are timpul necesar pentru pregătirea lecţiilor. De aici frica firească faţă de şcoală, de aici crisparea cu care merg la şcoală. Aceeaşi situaţie se întâmplă cu acei copii care-şi suplinesc mama bolnavă, în lipsa tatălui indiferent de ceea ce se întâmplă acasă. Sunt şi cazuri când, în ciuda condiţiilor potrivnice din familie, unii copii, din dorinţa de a învăţa, folosesc pentru studiu timpul afectat odihnei, venind astfel obosiţi la şcoală. Neatent, neputându-se concentra, el nu poate da randamentul şcolar aşteptat. Necunoscându-i condiţiile de studiu, profesorul sau învăţătorul îl sancţionează. Elevul simte că în această situaţie efortul său nu este răsplătit sau măcar recunoscut şi de aceea suferă foarte mult, devine crispat.

Crisparea elevului poate apare chiar în primul an de şcoală, fiind provocată de teama instinctivă de nerecunoscut şi alimentată de avertizări rău inspirate ale unor părinţi care obişnuiesc, pentru a-i tempera zburdălnicia, să utilizeze formule ca: „Lasă că te duci tu la şcoală, ai să vezi tu!", „Lasă că o să te înveţe minte învăţătoarea!"

Dacă se întâmplă ca aceste ameninţări să se confirme, „încruntarea" elevului îşi găseşte o nouă justificare: că şi procesul de învăţământ, în cazul în care prezintă unele carenţe, poate deveni la rândul lui, o cauză a încruntării elevilor.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (şi colab.) – *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Iancu, Stela – *De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală ?*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.

MODIFICĂRI COMPORTAMENTALE ALE COPILULUI ABUZAT

(BAHAVIOURAL CHANGES OF THE ABUSED CHILD)

înv. Viorica-Maria Chirilă, înv. Carmen Tudorache,
Şcoala cu Clasele I-VIII „D. A. Sturdza", Iaşi

Abstract:

The family is the essential environment which can influence the development of the child and his/her destiny by providing material safety, love and education. In the context of a violent family environment we encounter the symptom-child and the victim-child. The consequences of violence, abuse and child neglect we can observe the emergence of a series of physical, emotional, mental, psychological, behavioural, school problems by the child's identification with negative heroes. In Romania, child abuse and child neglect represent an acute problem of the contemporary society, because the child is not protected against danger and harm not even within the family.

Familia este mediul esenţial care poate influenţa dezvoltarea şi destinul copilului prin securizare materială, dragoste şi educaţie.

Legea nr 217 / 2003 pentru prevenirea şi combaterea violenţei în familie prevede:

(1) În sensul prezentei legi, violenţa în familie reprezintă orice acţiune fizică sau verbală săvârşită cu intenţie de către un membru de familie împotriva altui membru al aceeaşi familii,

Scanned with OKEN Scanner

care provoacă o suferința fizică, psihică, sexuală, un prejudiciu material.
(2) Constituie, de asemenea, violența în familie împiedicarea femeii de a-şi exercita drepturile şi libertățile fundamentale.

Din punct de vedere clinic o definiție larg acceptată a violenței domestice este aceea formulată de Stark şi Flitcraft:

„Violența domestică este o amenintare sau provocare, petrecută în prezent sau în trecut, a unei răniri fizice în cadrul relației dintre partenerii sociali, indiferent de statutul lor legal sau de domiciliu. Atacul fizic sau sexual poate fi însoțit de intimidări sau abuzuri verbale; distrugerea bunurilor care aparțin victimei; izolarea de prieteni, familie sau alte potențiale surse de sprijin; amenințări făcute la adresa altor persoane semnificative pentru victimă, inclusiv a copiilor; furturi; controlul asupra banilor, lucrurilor personale ale victimei, alimentelor, deplasărilor, telefonului şi a altor surse de îngrijire şi protecție".

Se numeşte „violență în familie" orice act vătămător, fizic sau emoțional care are loc între membrii unei familii.

În contextul unui mediu familial violent putem întâlni copilul-simptom şi copilul-victimă.

Copilul-simptom este cel care exprimă şi trăieşte suferințele părinților săi, în locul lor. Ei nu-şi permit să recunoască ceva ce le lipseşte, ca au nevoie de ajutor, că sunt în dificultate, pentru că li se pare că toate acestea sunt în contradicție cu statutul de adult şi de părinte. Ei sunt, în aparență, oameni puternici, hotărâți, care ştiu ce vor de la viața şi de la copiii lor, care se impun cu orice preț, care sunt convinşi că deciziile lor sunt cele mai bune. Nu ezită să ceară copilului mai mult decât el poate da, să aibă pretenții nemăsurate, să pedepsească şi să amenințe.

Copilul-victimă e într-o situație şi mai grea pentru că părinții săi nu vin niciodată să ceară ajutor. El este şi va fi mereu cel care suportă mânia şi furia lor. Orice copil e obligat să suporte climatul în care creşte, dar şi efectele patogene rămase ca urme ale trecutului patologic nu doar al mamei şi ale tatalui, ci şi ale persoanelor care se ocupă de el. El poate ajunge doar în adolescență să ceară ajutor dacă nu cumva şi atunci este împiedicat de agresorii săi.

Există două tipuri de părinți abuzivi şi, prin combinare, apare şi cel de al treilea tip:

- părinți abuzivi din dorința de a disciplina copilul;
- părinți abuzivi din dorința, conştientizată sau nu, de a distruge copilul;
- părinți abuzivi care afirmă că doresc disciplinarea copilului, negând intenția distructivă; de obicei ei sunt cei mai periculoşi căci nu-şi recunosc tratamentul inacceptabil pe care îl aplică copilului.

Percepția copiilor despre violența în familie îndreptată asupra lor.

Minicercetarea şi-a propus să investigheze modul în care copiii percep violența îndreptată asupra lor. Cecetarea s-a realizat prin chestionar anonim aplicat unui numar de 40 de elevi din ciclul primar din şcoala noastră.

1. Care dintre părinți te bate?
   - mama;
   - tata;
   - amândoi.
2. Unde ai fost bătut?
   - pe stradă;
   - la şcoală;
   - acasă.
3. Care sunt motivele pentru care eşti bătut?
   - disciplina;
   - calificativele şcolare;
   - neîndeplinirea unor sarcini în gospodărie;
   - fără motiv.
4. Există şi alte motive pentru care ajungi să fii bătut?
   - neînțelegeri între părinți;
   - lipsa banilor;
   - consumul de alcool de către părinți.
5. Crezi că părinții tăi au fost bătuți atunci când erau copii?
   - da;
   - nu;
   - nu ştiu;
6. Ce sentiment ai atunci când eşti bătut?
   - umilință;
   - frică;
   - nesiguranță.
7. Crezi că atunci când greşeşti meriți să fii bătut?
   - da;
   - există alte metode prin care pot fi pedepsit;
   - nu.

Rezultatele au arătat că:

- violența în mediul familial este prezentă în 47% din cazuri;
- persoanele de gen masculin manifestă mai des formele de violență decât cele de gen feminin;
- în familiile în care se consumă alcool violența este prezentă într-o proporție de trei ori mai mare decât în celelalte familii;
- calificativele şcolare sunt principalul motiv pentru care copiii sunt bătuți;
- copiii percep bătaia ca pe o umilință, considerând că părinții ar putea găsi alte metode prin care să-i pedepsească.

Consecințele violenței, abuzului şi neglijării copilului

- Probleme fizice: boli inexplicabile, expus la accidente în casă şi în afara casei, dezvoltare fizică mai lentă;
- Probleme emoționale şi mentale: anxietate mărită, simțământ de culpabilitate, frică de abandon, izolare, frică de răniri şi moarte, manie;
- Probleme psihologice: neîncredere în sine, depresie, comparații cu viața mai fericită a colegilor;
- Probleme de comportament: agresivitate sau pasivitate la agresiunile celorlalți, probleme cu somnul, enuresis, bătăi, fuga de acasă, sarcini la vârste mici, mutilare, consum de alcool, droguri, comportament defensiv şi minciună;
- Probleme şcolare: neîncredere, eliminare, schimbări bruşte în performanțele şcolare, lipsă de maniere sociale, lipsă de concentrare;
- Identificare cu eroi negativi.

Un lucru mai puțin luat în considerare până acum este faptul că în rândul tinerilor a crescut fenomenul sinuciderilor şi a tentativelor de suicid şi că pe primul loc în rândul cauzelor se află climatul familial deteriorat şi slaba comunicare în cadrul familiei.

Concluzii

În România, abuzul şi neglijarea copilului reprezintă astăzi o problemă acută, întrucât copilul nu este ferit de pericole şi de vătămare nici măcar în sânul familiei.

Din păcate, pedeapsa fizică aplicată copiilor de către parinți, bătaia, continuă să fie un fenomen destul de răspândit în România şi în societățile contemporane şi este una dintre formele cele mai „uzuale" folosite de parinți în „educarea" sau disciplinarea copilului.

În România, potrivit datelor de sondaj, bătaia este practicată în aproape jumătate din numarul gospodăriilor cu copii în întreținere (47,2%). Dintre acestea, 79% din cazuri, copiii sunt bătuți numai cu mâna, în 16% cu mâna şi diverse obiecte şi în 5 % din cazuri numai cu obiecte. Ținând seama de specificul unor modele culturale pe care le are pedepsirea fizică a copilului, se poate realiza o distincție între pedeapsa fizică tradițională sau convențională, abuzul fizic şi pedeapsa fizică severă.

Faptul că şi părinții şi copiii asociază pedepsirea fizică cu disciplina sau îndreptarea greşelilor înseamnă că atât părinții, cât şi copiii trebuie educați cu privire la existența altor moduri eficiente şi nonviolente de disciplinare şi instruire a copiilor, astfel ca ei să poată învăța în alt mod să distingă binele de rău, prin încurajarea lor atunci când se comportă bine şi, în situații contrare, aplicarea unor penalități nonviolente.

Scanned with OKEN Scanner

Abuzul şi neglijarea sunt comportamente fundamentale pe anumite modele culturale bine înrădăcinate, în condiţiile existenţei şi conjugării mai multor factori de risc din mediul familial, şcolar sau social; de aceea se impune informarea şi schimbarea atitudinilor tuturor factorilor implicaţi – copii, părinţi, pedagogi, personal medical, poliţişti, judecători, factori politici.

Bibliografie:
1. Constantin, Mădălina – *Maltratarea copilului - între cunoaştere şi intervenţie*, Iaşi, Editura „Lumen", 2004;
2. Killen, Kari – *Copilul maltratat*, Timişoara, Editura „Eurobit",1998;
3. *** – Legea Nr. 217/2003 pentru prevenirea şi combaterea violenţei în familie.

DESPRE CONFLICTE

(ON CONFLICTS)

înv. Elena Filipov, înv. Maria Nistor,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Piatra Neamţ

Abstract:
Within the class, as in any other human community, there is a bitter competition which generates conflicts of interest. This competition commences at early stages having as a purpose occupying a high position within the group. It so happens that small groups are formed dissociating themselves from the majority. They think differently, they only communicate only within their small group, and they are distinguished because they use vulgar language, they steal, or they make use of violence in the relationship with their classmates, etc. in such situations, the teacher must prove very wise and professional in order to maintain the harmony, unity and community within the group.

Motto: „Respectaţi copilul care face o greşeală şi care poate atunci sau mai târziu să se corecteze el însuşi, dar opriţi ferm şi imediat orice utilizare nepotrivită a ambianţei, prin grijă, linişte, prin cuvinte blânde ori prin prezenţă iubitoare." (*Maria Montessori, Decalog*)

Conflictele sunt inerente în viaţa oricărei colectivităţi. Cuvântul „conflict" este de origine latină, provenind de la „conflictus" – „a se lovi unul pe altul". Cuvinte cu înţeles asemănător în accepţiunea elevilor sunt: contrazicere, ceartă, enervare, ţipete, bătaie, dezacord, neînţelegere, violenţă.

Strategii utilizate în rezolvarea conflictelor apărute în cadrul clasei de elevi

Oamenii, fiind diferiţi, adoptă strategii diferite în a rezolva conflicte. Aceste strategii se învaţă de obicei în copilărie, şi par să funcţioneze automat la un nivel „preconştient". Facem exact ce ni se pare natural în astfel de situaţii. Dar, de fapt, avem o strategie personală. Deoarece a fost învăţată, întotdeauna o putem schimba învăţând metode noi şi mai eficiente de a rezolva un conflict. Modul în care acţionăm într-un conflict se manifestă în funcţie de cât de importante sunt obiectivele personale pentru noi şi cât de importantă este considerată relaţia.

Strategiile de bază pentru a ne descurca atunci când apare un conflict sunt:
- evitarea (renunţarea);
- competiţia (forţarea);
- aplanarea;
- compromisul;
- colaborarea (rezolvarea problemei).

În cadrul clasei de elevi, ca în orice colectivitate umană, există o competiţie înverşunată care generează conflicte de interese. Această competiţie se instalează de timpuriu, având drept scop ocuparea unui loc superior în cadrul colectivităţii. Astfel, cu toată armonia aparentă dintre elevi, între ei există tensiuni. Adesea se formează mici grupuri care fac opinie separată, nu comunică decât în cercul lor strâmt, fiind tentaţi să săvârşească fapte cum ar fi: folosirea unui limbaj vulgar, furtul, violenţa fizică faţă de colegi etc.

În acest caz, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de mult discernământ şi profesionalism pentru a menţine o stare de armonie, unitate şi comunicare.

Deşi, ca fiecare cadru didactic, ne dorim ca grupurile de elevi pe care le conducem să funcţioneze în armonie, să se implice în procesul schimbării de bunăvoie, constatăm că nu se întâmplă mereu aşa. Deseori apar stări conflictuale, păreri opuse, stare de dezacord, violenţă fizică / verbală. Am căutat de fiecare dată să găsim cauzele apariţiei conflictului, să-l aplanăm şi să-i lămurim pe cei implicaţi şi pe ceilalţi de efectele pe care le-ar putea produce amplificarea lui.

Cu toate acestea stările conflictuale nu au dispărut şi ne-am gândit că e necesar să facem mai mult, să organizăm activităţi speciale din care elevii să înveţe cum să evite un conflict sau cum să-l rezolve pe cale amiabilă.

Un bun prilej în demersul nostru didactic a fost vizionarea, în cadrul Festivalului de Teatru, a spectacolului *„În luptă cu TA-GA-TA"*, prezentat de Teatrul *Ion Creangă*, din Bucureşti, în regia marelui actor Ion Lucian.

Elevii au fost profund impresionaţi de lupta dintre bine şi rău, de cele trei personaje negative, *TA – Tămbălău, GA – Gălăgie* şi *TA – Tapaj*, cât şi de comportamentul negativ, la început (dar pe care şi l-au schimbat în bine treptat), a celor trei fraţi, care împreună şi alături de mama lor, au reuşit să devină nişte copii cuminţi, ascultători, silitori, adevăraţii stăpâni ai aparatului *Gedelin – Generator de linişte*.

Plecând de la subiectul acestui spectacol, de la impactul pe care l-a avut asupra elevilor şi de la unele neînţelegeri, mai mici sau mai mari, apărute în clasă, am organizat următoarea activitate didactică.

Tema: Despre conflicte
Scop: Evitarea / Rezolvarea conflictelor
Clasa: a III-a
Durata: 2 ore
Materiale: coli de hârtie, creioane colorate, carioca, fişe
Metode de lucru: conversaţia, explicaţia, reflecţia, studiul de caz, jocul de rol, dialogul, braistorming-ul
Mod de combinare al elevilor: frontal, pe grupe, individual, în perechi

Desfăşurarea activităţii

1) *Anunţarea temei şi scrierea titlului pe tablă*
2) *Reactualizarea cunoştinţelor*
- Povestirea orală, pe bază de întrebări, a subiectului piesei de teatru;
- Joc de rol – Să jucăm teatru!

3) *Activitate individuală*

Timp de câteva minute fiecare elev va scrie pe o coală mare comună, aşezată pe tablă, un cuvânt, un gând, prin care să exprime ce i-a impresionat mai mult din piesa de teatru. Acest moment al lecţiei creează o atmosferă tensionată în grup din diferite motive (timpul limitat, accesul la foaia albă, poziţia în bancă etc.)

4) *Activitate frontală*
- Aţi reuşit să scrieţi ceva?
- E ceea ce aţi simţit?
- De ce nu aţi reuşit toţi? etc.

Elevii au răspuns:

Scanned with OKEN Scanner

- Eu am reuşit.
- Pe mine m-au împiedicat colegii pentru că stau în spatele clasei.
- Eu aş fi vrut să scriu mai mult. Dar m-au grăbit colegii.
- Eu am fost împinsă şi am scris urât.
- Mi-ar fi plăcut să am foaia mea.

S-ar putea numi această situaţie „*conflict*"?

Elevii au înţeles că acest exerciţiu în sine a fost un prilej pentru apariţia unei tensiuni în grup.

Se poate completa de către elevi, în măsura în care timpul permite, următorul chestionar:

1) Este bine să loveşti şi să vorbeşti urât, într-un conflict?
2) Există conflicte violente în şcoala ta? Dar în clasa ta?
3) E bine să fii violent?
4) Ce e rău în violenţă?
5) Te-ai bătut vreodată cu cineva? Dacă da, de ce te-ai bătut? Ce s-a întâmplat? Cum te-ai simţit după? Ce-ai învăţat?
6) Ce faci când îţi vorbeşte cineva urât?
7) Ce ar trebui să faci pentru a evita un conflict?
8) Ai spus ceva când te-ai certat cu cineva? Ai regretat? Ce s-a întâmplat?
9) Crezi că e uşor să-ţi ceri iertare, când ai greşit? De ce?
10) Când e bine să loveşti o persoană?
11) De ce sunt unii oameni violenţi?

5) *Activitate în perechi*

Răspundeţi la întrebarea „Ce este un conflict?"

Elevii au dat răspunsuri variate.

6) *Activitate frontală*

- Să ne amintim împreună de câteva situaţii conflictuale apărute între voi!
- Care au fost cauzele apariţiei conflictului? Cum l-aţi rezolvat?
- Cum credeţi că pot fi rezolvate conflictele?

7) *Activitate pe grupe mari*

- Cum te comporţi dacă:
  - G1 - doi colegi se bat cu îndârjire;
  - G2 - un coleg ţi-a stricat stiloul;
  - G3 - un coleg ţi-a adresat cuvinte urâte.

8) *Să râdem puţin!*

Zic oamenii: - Ajută-te singur!
Dar cum să te ajuţi singur?
Habar n-are nimeni!
Glume şcolăreşti!

9) *Tabelul disciplinar*

Având în vedere că în ultimul timp au apărut câteva situaţii tensionate între voi, despre care aţi şi amintit, ne-am gândit să afişăm pe peretele clasei, la loc vizibil, un tabel disciplinar. Acesta va conţine pe verticală numele vostru şi orarul clasei, iar pe orizontală zilele săptămânii. Fiecare oră va avea locul ei în tabel. Pentru evaluare vom folosi figuri geometrice, astfel: *Cerc* – pentru îndeplinirea sarcinilor, *Pătrat* – pentru atitudine pasivă, indiferenţă, neseriozitate, iar *Triunghi* – pentru tulburarea liniştii în clasă, pentru provocarea conflictelor. La sfârşitul orei vom evalua fiecare elev şi tabelul va rămâne la vedere mereu pentru voi, pentru colegii mai mari, pentru părinţi. Astfel fiecare va cunoaşte situaţia disciplinară mult mai clar, iar când elevii disciplinaţi vor fi recompensaţi, nu vor exista nemulţumiri.

Sunteţi de acord cu acest tabel? Putem folosi şi alte simboluri de notare pentru evoluţia voastră!

10) *Evaluare*

Ilustrează ce înţelegi tu prin proverbul „Ce ţie nu-ţi place / Altuia nu-i face".

Trebuie să mărturisim că elevii noştri au participat cu plăcere, dar şi cu responsabilitate la întreaga activitate şi chiar dacă nu a trecut prea mult timp, rezultatele au început să se cunoască. De un real folos este acel „*Tabel disciplinar*", despre care am aflat dintr-o carte (vezi bibliografia). Elevii îşi verifică permanent situaţia. Cei care au rezultate bune (multe cercuri) se străduiesc să se menţină aşa, influenţându-i în mod pozitiv (direct sau indirect) şi pe cei cărora „tabelul" le spune că nu stau tocmai bine la capitolul „disciplină". S-a creat o oarecare concurenţă între elevi, care este mai ascultător, mai disciplinat, mai responsabil şi am putut observa o uşoară ameliorare a atitudinii pe care o aveau unii elevi ce erau mereu puşi pe ceartă sau îşi rezolvau problemele prin violenţă fizică.

Acest tabel poate fi eficient ca modalitate de evaluare şi nu ca instrument de pedeapsă.

Concluzii

Suntem conştiente că stările conflictuale nu vor dispărea definitiv mai ales că influenţa externă (din afara şcolii) este foarte puternică, dar alături de familie, de psihologul şcolar, prin activităţi variate de consiliere şi orientare acestea pot fi mult diminuate.

Conflictele între copii sunt frecvente, datorate probabil unei imposibilităţi de a comunica mai întâi, unui control instinctual mai puţin elevat, cât şi a unei maniere „învăţate" de răspuns „rapid şi adecvat" la o situaţie frustrantă.

Factorii implicaţi în educaţie trebuie să încerce să limiteze sentimentul frustrării, formulând reguli clare, iar majoritatea copiilor se pot adapta acestor reguli.

Aşadar, activitatea de combatere şi prevenire a deficienţelor comportamentale este o sarcină complexă care presupune mult tact, răbdare şi consecvenţă, atât din partea cadrului didactic, cât şi din partea elevilor în discuţie şi a familiilor lor.

Bibliografie:

1. Dolean, Ioan; Dolean, Dacian-Doru – *Idei pentru activitatea la clasă*, Cluj-Napoca, Editura „Pro Vita", 2003;
2. Leca, Corina (coord.) – *Evaluarea competenţelor civice ale elevilor*, Bucureşti, Editura „Fildner", 2004;
3. Rusu, Ana-Maria; Rusu, Horaţiu – *Comportamentul deviant la elevi*, în Revista *Învăţământul primar*, Bucureşti, Nr. 1/2002.

CUM ABORDĂM UN CONFLICT?

(HOW DO WE MANAGE A CONFLICT?)

inst. Raluca Gherman,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

In the contemporary society, conflict is a phenomenon with which the teacher is faced more and more in his work with the students. Almost daily he is confronted with conflicts between students, conflicts between students and parents or he finds himself in conflict with the students. Naturally, we wish to solve these situations. For this purpose, we should not only know the basic notions connected with this concept, but also transform this conflictual situation in an opportunity for learning new things.

Despre conflict

În societatea contemporană, conflictul e un fenomen cu care cadrul didactic se întâlneşte tot mai des în munca la

Scanned with OKEN Scanner

catedră. Aproape zilnic se confruntă cu conflicte între elevi, conflicte între elevi şi părinţi sau se găseşte el însuşi în conflict cu elevii. Firesc, ne dorim să putem rezolva aceste situaţii. În acest scop, ne-ar ajuta nu numai să cunoaştem noţiunile de bază legate de conflict, ci şi să transformăm orice situaţie conflictuală rezolvată într-o situaţie de învăţare.

Conflictul este orice formă modificată, alterată, afectată, negativată a relaţiilor social-umane, aşa cum sunt ele acceptate sau aşteptate în comunitatea şi cultura respectivă. Conflictul social apare atunci când două sau mai multe părţi aflate în interdependenţă sunt (sau doar se percep) diferite, incompatibile la nivelul trebuinţelor, scopurilor, valorilor, resurselor sau al unor trăsături de personalitate. (Ana Constantin)

Un conflict poate avea urmatoarele stadii: conflictul potenţial (latent), conflictul observat (conştientizat), conflictul resimţit (acumulare de tensiuni), conflictul izbucnit (confruntarea agresivă), conflictul rezolvat (schimbarea condiţiilor care l-au generat).

Conflictul este un fenomen psihosocial tridimensional, care implică o componentă cognitivă (gândirea, percepţia situaţiei conflictuale), o componentă afectivă (emoţiile şi sentimentele) şi o componentă comportamentală (acţiunea, inclusiv comunicarea).

În mod normal, ideal, dezirabil diferenţele dintre noi nu ar trebui să producă disconfortul cauzator de conflict, să ne deranjeze. Starea *de facto* este însă alta: de cele mai multe ori nu le acceptăm. Apare pentru început dezacordul, verbalizat sau nu; este prima formă a conflictului. Forma uzuală de exprimare a conflictului e reprezentată de cuvinte, dar el se exteriorizează şi prin expresia afectivă şi atitudinală, cât şi prin violenţă fizică sau utilizarea armelor.

Conflictul are aspecte atât negative (animozitate, resentimente, agresivitate, frică, insatisfacţie, frustrare, absenteism, stres, randament scăzut, comunicare defectuoasă), cât şi pozitive: dezvăluie nevoia de discutare a relaţiilor reciproce, facilitează înţelegerea a ceea ce se apreciază la alţii, creează identitate reciprocă, facilitează comunicarea, conduce la schimbare, creează creativitate, creează abilitatea gestionării unui alt conflict.

Există trei condiţii necesare şi suficiente pentru controlul eficace al conflictului: capacitate, oportunitate, voinţă.

Capacitatea se referă la tehnicile părţilor aflate în conflict. Ele trebuie să posede inventarul de tehnici pentru a ieşi din conflict. Oportunitatea înseamnă a avea timpul şi libertatea de a controla conflictul. Condiţiile de sărăcie şi violenţă, de exemplu, fac problematică utilizarea tehnicilor de controlare a conflictului. Voinţa se referă la voinţa de a rezolva. Dacă părţile nu doresc să discute sau să colaboreze, orice control eficace devine aproape imposibil.

Soluţionarea unui conflict admite mai multe metode: pasive (ocolirea, renunţarea, izolarea) sau active (negocierea, medierea, compromisul, colaborarea, modificarea reţelelor de putere, autoritatea managerului, înfruntarea). Aceste metode trebuie cunoscute atât de cadrul didactic, cât şi de elevi. E necesar ca ei să cunoască, în primul rând, că un conflict poate fi rezolvat pe mai multe căi şi să fie ajutaţi, cel puţin la început, să pună în aplicare aceste metode.

Metode de rezolvare a conflictelor

În cadrul metodelor de rezolvare a conflictelor unul din cele mai importante roluri este jucat de *negociere*. Negocierea nu trebuie identificată cu rezolvarea conflictului, ci doar cu o parte a acestuia. De asemenea, unele conflicte pot fi rezolvate şi fără negociere, după cum unele negocieri nu duc automat la rezolvarea conflictului.

O definiţie largă vede negocierea ca pe o formă de comunicare umană bazată pe dialog, în care două sau mai multe părţi aflate în dezacord urmăresc să ajungă la un acord care constituie rezolvarea unei probleme comune.

Negocierea cunoaşte mai multe forme:

1. *Distributivă* (*câştig-pierdere*)

Contextul este cel al unei înfruntări.

Metode: ameninţare, promisiuni, prefăcătorie, încăpăţânare, şantaj.

2. *Integrativă* (*câştig-câştig*)

Contextul este de cooperare.

Metode: logica, amabilitatea, bunăvoinţa, sinceritatea, lauda, ascultarea activă.

3. *Cu implicarea unei a treia părţi*:

a) Medierea – facilitează un acord.

Contextul este neutru.

Metode: favorizarea atmosferei, clarificarea intereselor, orientarea discuţiei, definirea priorităţilor.

b) Arbitrajul – se impune un acord.

Medierea reprezintă o formă de negociere asistată. Întrucât oamenii aflaţi în dispută sunt lipsiţi adesea de aptitudini adecvate pentru rezolvarea conflictului sau nu sunt capabili să le folosească din cauza stărilor emoţionale, medierea, ca o cale de rezolvare a unui conflict, poate fi extrem de importantă. Elevii aflaţi în conflict de multe ori solicită medierea unui profesor în care ei au încredere şi de a cărui capacitate de a fi imparţial nu se îndoiesc. De aceea, cadrele didactice trebuie să fie primele care să dispună de o pregătire în domeniul medierii.

Profesorii însă nu au acces la toate conflictele şi nici nu ar fi în stare să le medieze pe toate. Din acest motiv, foarte utilă se dovedeşte a fi pregătirea elevilor în scopul medierii conflictelor. În majoritatea împrejurărilor, mediatorul este neutru, nu ia decizii, nu sfătuieşte, canalizează emoţiile celor aflaţi în conflict într-o manieră în care aceştia să relaţioneze constructiv.

Medierea poate fi învăţată şi aplicată de copii, inclusiv de elevi ai şcolii elementare, precum şi de adulţi. Medierea în şcoli se poate realiza prin programe de mediere adresate atât elevilor, cât şi profesorilor. Aceştia sunt instruiţi asupra principiilor de soluţionare a conflictului, precum şi asupra modului de urmat pentru a deveni mediatori. De obicei, li se dă un set de reguli pe care să le aplice pe timpul procesului de mediere.

Un exemplu de memorator pentru mediere este cel oferit de Helena Cornelius şi Shoshana Faire:

1. *Stabiliţi regulile de bază.*

Ca mediator, va trebui să vă prezentaţi şi să explicaţi rolul pe care vi l-aţi asumat.

Idei care trebuie punctate:

- Suntem aici ca să rezolvăm o problemă.
- Nu învinuiţi pe nimeni.
- Nu vă dezvinovăţiţi.
- Nu întrerupeţi.
- Spuneţi adevărul.

2. *Ascultaţi-l pe fiecare în parte.*

- Fiecare povesteşte ce i s-a întâmplat, în vreme ce ceilalţi ascultă.
- Fiecare ascultător va repeta cele auzite pentru a se asigura că a înţeles corect.
- Fiecare din cei de faţă îşi prezintă sentimentele vizavi de problemă.

3. *Rezolvaţi conflictul.*

- Fiecare îşi prezintă doleanţele pe care le vrea îndeplinite în vederea încheierii unui acord.
- Mediatorul ajută ambele părţi să stabilească o înţelegere corectă.
- Înţelegerea poate fi consemnată în scris şi semnată.

Medierea are avantaje atât pentru elevii aflaţi în conflict, cât şi pentru şcoli, pe termen mai îndelungat observându-se o schimbare pozitivă în mediul şcolar; pe măsură ce elevii instruiţi activează ca mediatori şi numărul de dispute rezolvate va creşte.

Concluzie

În momentul în care ne confruntăm cu un conflict, soluţia

Scanned with OKEN Scanner

optimă ar consta în rezolvarea acestuia. Însă nu toate conflictele pot fi rezolvate. De aceea, se apelează la noțiunea de „management al conflictului" pentru a desemna modul în care „gestionăm" un conflict pentru a-l face o sursă de învățare.

Bibliografie:
1. Constantin, Ana (coord.) – *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Cornelius, Helena; Faire, Shoshana – *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Bucureşti, Editura „Ştiinţă&Tehnică", 1996.

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR – STRATEGII DE ABORDARE

(CONFLICT MANAGEMENT – DIFFERENT APPROACHES)

inst. Elena Bercea,
Şcoala cu Clasele I-VIII Mândreşti, Vlădeni, jud. Botoşani

Abstract:

In the process of human communication, be it realized either directly, through an interpersonal form, or indirectly, through mass media, we are responsible for the message we emit. It is in the same way that all the messages, verbal or nonverbal, used in the communication with the students, have to be given great importance.

All professors' wish is that, in the groups of students that they are leading, everything should work smoothly, and that among the participants to the act of education "peace" and "harmony" should rule, and for this purpose they have to act as consultants, as mediators, offering solutions but at the same time let students find solutions of their own.

Argument

Comunicarea umană reprezintă un mod fundamental de interacțiune psiho-socio-culturală între persoane şi constă în transmiterea, schimbul de informații, în împărtăşirea unor stări afective, decizii raționale şi judecăți de valoare.

În cadrul comunicării se pot distinge mai multe tipuri de comportament: comportamente pozitive, neutre, negative.

Atunci când elevii simt o lipsă de respect din partea noastră, comunicarea nu este eficientă, indiferent de cât de bune intenții am avea. Suntem răspunzători atât de mesajul pe care-l emitem, de formele de comunicare verbală şi nonverbală utilizate, cât şi de mesajul pe care-l receptează ei.

De multe ori auzim că este imposibil de lucrat cu anumiți elevi, deoarece aşa este „firea lor". Mulți dintre noi cred că într-adevăr aşa şi este. Cei care îmbrățişează acest punct de vedere nu exprimă altceva decât o scuză pentru orice eşec. Comportamentul copiilor poate fi schimbat cu siguranță, cu condiția să ştim cum să-i determinăm să-şi dorească ei înşişi acest lucru. Atunci când avem de lucrat cu aşa-zişi „elevi dificili" este necesar să fim atenți la atitudinea adoptată de noi în raport cu aceştia. Trebuie să fim convinşi că:

- nu există „elevi dificili" din naştere numai capacitatea noastră de a trata anumiți elevi are limite;
- nu există elevi „iraționali", însă capacitatea şi dorința noastră de a-i înțelege pe cei care gândesc diferit de noi are limite;
- elevii fac întotdeauna ce pot ei mai bine, utilizând resursele personale de care dispun (educația, studiile, experiența) în cadrul limitelor pe care le impune lumea lor. Pentru a le schimba felul de a acționa, trebuie să-i ajutăm să-şi dezvolte resurse noi şi diferite sau un nou mediu şi o altă înțelegere asupra lumii.

Propriul nostru comportament este mijlocul principal de a acționa. Cu cât suntem mai flexibili, cu atât este mai probabil să găsim un mod eficient de a-i influența.

Conflictul este un concept complex, multidimensional; poate fi considerat ca fiind o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea valorilor, intențiilor şi comportamentelor părților oponente. Robbins defineşte conflictul drept procesul care începe imediat ce una din părți percepe că o altă parte a afectat negativ sau urmează să afecteze negativ ceva de interes pentru prima parte. Un aspect pozitiv al conflictului ar fi că acesta te poate elibera de depresii, anxietate, nesiguranță sau de tristețe.

Thomas şi Killmann au identificat cinci căi de abordare a conflictului. Cele cinci stiluri de abordare a conflictului sunt:

1. Evitarea (necooperativ şi neasertiv) – o persoană îşi neglijează propriile interese, precum şi pe cele ale persoanei implicate pentru a nu declanşa conflictul;
2. Acordul (cooperativ şi neasertiv) – se caută satisfacerea intereselor celeilalte persoane sacrificând interesele personale;
3. Competiția (necooperativ şi asertiv) – opusul colaborării – se folosesc toate mijloacele pentru a câştiga;
4. Colaborarea (cooperativ şi asertiv) – opusul evitării – se colaborează cu adversarii pentru a se găsi soluția care să satisfacă pe deplin ambele părți;
5. Compromisul (intermediar între cooperare şi asertivitate) – se caută căile de mijloc care să asigure satisfacție parțială pentru ambele părți.

Modalități de soluționare a conflictelor

În calitate de manager, dacă apar conflicte în echipă, trebuie să acționăm ca şi consultanți, să încercăm să înțelegem punctul de vedere al fiecăruia şi să îi aducem apoi pe amândoi în situația de rezolvare a problemei.

Metodele alternative în rezolvarea conflictului sunt: negocierea, medierea, arbitrajul, actul de justiție (procesul), actul legislativ.

Pentru adoptarea unei decizii se folosesc următoarele metode: tragerea la sorți, consensul, vot direct, vot prin reprezentanți, autoritarismul.

Curriculumul actual ne permite să avem inițiative, ne încurajează să fim creativi, să promovăm activitatea pe grupe. Am căutat să folosesc şi alte modalități spre a antrena elevii în însuşirea cunoştințelor civice, dar mai ales în formarea conduitei.

Cu deplin respect pentru haina copilăriei, i-am invitat pe elevii mei să îmbrace haina unor personaje de poveste potrivite situației reale pe care o au de rezolvat, să-şi invite şi colegii cu care au relații mai bune sau mai rele şi să rezolve situațiile în maniera cea mai la îndemână.

În cadrul opționalului „Teatrului de păpuşi" le-am sugerat să folosească cunoştințele dobândite şi la alte discipline (limba şi literatura română, educație plastică, religie). Elevii au alcătuit câte o lucrare-poveste, în care au expus modul în care s-a propus şi rezolvat o experiență de viață. Lucrările mi-au fost de un real folos: i-am cunoscut pe elevii mei, i-am văzut cum se comportă în situații limită, apoi ce vocabular folosesc, ce modele urmează în lupta cu greutățile, cum îşi aleg prietenii, pe cine îi consideră necivilizați, răi, incorecți şi ce motive, ce impresie au despre ei înşişi, dacă aplică cele învățate. În lucrările lor au dovedit curaj, discernământ, tupeu chiar. Şi-au argumentat pozițiile fără sfială, corect, cu responsabilitate. Această modalitate de lucru a întrecut în eficiență orice tabel, chestionar şi altele de genul în care se completează la unison cu *da* sau *nu*; elevii completează crezând că sunt sub acoperire în lumea poveştilor, au căzut în capcana adevărului, a realității.

Scanned with OKEN Scanner

Textele mi-au rezolvat conflicte deja existente în colectivul de elevi, mi-au vorbit indirect despre evoluția lor și despre o finalitate destul de dură. Am hotărât că trebuie să știe cum să reacționeze atunci când deja au comis o faptă reprobabilă. În fața unor texte cu întâmplări adevărate, trăite chiar de ei, i-am lăsat să hotărască conform propriei convingeri, cu condiția de a-și argumenta serios alegerea. De ce să-i oblig să cunoască numai binele, dacă răul e la tot pasul? Trebuie să le cunoască foarte bine pe amândouă ca să poată alege. Să fim convinși însă că în viață există destul bine, ca să poată supraviețui și răul. Să fim convinși că în situații limită, te comporți cum e potrivit acelei împrejurări și poate, uneori, nu-i nevoie.

În lucrările lor, elevii și au ales personaje din basme: Ileana Cosânzeana și Făt-Frumos în luptă cu Muma Pădurii; muma Pădurii în luptă cu zânele (a florilor, a albinelor, a apelor...) Toți elevii au ales, pentru ei și pentru cei pe care îi consideră buni personaje pozitive.

- *Jocul de rol* – „Unde este cartea?"

Victor și Costel sunt prieteni. Au început să se certe din cauza unei cărți de la bibliotecă care a dispărut.

Sunteți observatorul.

- *Jocul de rol* – „De ce nu ți-ai ținut mâinile acasă?"

Andreea și Dana sunt în aceeași clasă. Andreea a lucrat mult să facă o sculptură din scobitori. Dana fără să ceară voie, a luat-o să se uite la ea, a scăpat-o și s-a rupt.

Sunteți mediatorul. Rugați-o pe Andreea să înceapă prima.

- *Jocul de rol* – „Necazuri pe terenul de joacă"

Erau mulți elevi pe terenul de joacă. Copiii alergau, țipau și se jucau cu mingea. Era foarte mult zgomot. Victor și câțiva prieteni încercau să ajungă în cealaltă parte a curții. În timp ce își croiau drum, o minge de baschet l-a lovit pe Victor în spate. Victor a țipat la Mihai cel mai apropiat jucător. Măi !!! (înjură) Ce crezi tu că faci aici? Mihai i-a răspuns: „Nu vezi că jucăm baschet? Cred că ești un tâmpit! Ține bine ochi deschiși data viitoare!" Victor a alergat spre Mihai țipând „Cui îi spui tu tâmpit?", apoi au început să se împingă și să se îmbrâncească.

Sunteți Victor.

Alergam pe teren când mingea lui Mihai m-a lovit în spate. M-a durut foarte tare. Mi-a spus că sunt prost și a început să mă îmbrâncească. Nici măcar nu m-a întrebat dacă mă doare. Îmi vine să-l omor.

- *Jocul de rol* – „Ketchup-ul zburător"

Fabian și ceilalți colegi luau masa la cafenea. Alex vorbea și râdea. Când a încercat să deschidă un tub de ketchup, a stropit cămașa lui Fabian. Fabian a țipat la Alex.

- Neîndemânaticule, idiot stupid ce ești. Uite ce mi-ai făcut.

Apoi a deschis în mod intenționat un alt tub de ketchup. Și a început să-l stropească pe Alex. Și cearta a izbucnit.

Sunteți Fabian:

„Ce crede Alex că e el. Se comportă ca un înfumurat. Crede el că poate să stropească oamenii și să scape nepedepsit. Nici măcar nu a spus că îi pare rău. M-a enervat așa de tare, că am început să-l stropesc și eu pe el. Așa că eram chit. Dar apoi a început să mă împingă ca și cum căuta cearta."

Pot *concluziona* că pentru reușita în munca de la catedră ar fi bine să ținem seama de următoarele:

- să nu ne bazăm doar pe modele de comportament oferite de lecturi, filme educative;
- elevul trebuie să cunoască, teoretic, dar și practic, intuitiv, și binele și răul;
- să fie pus în situația de a rezolva probleme de viață în maniera lui;
- să compare modul lui de comportament cu regula;
- dacă există măcar un punct comun, să fie încurajat, căci nimic nu se face perfect din capul locului.

Bibliografie:

1. Butnaru, D. – *Consiliere și orientare școlară*, București, Editura „Spiru Haret", 1999;
2. *** – *Managementul educațional*, *vol. I*, Iași, 1999;
3. *** – *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, 2001;
4. *** – Colecția revistelor *Învățământul primar*, Nr. 3/1997; Nr. 1-2/1999; Nr. 2-3-4/2004, București, Editura „Miniped".

BREVIAR PRIVIND MANAGEMENTUL CONFLICTELOR ȘCOLARE

(SHORT ANALYSIS REGARDING CONFLICT MANAGEMENT IN SCHOOL)

prof. Elena Hruşcovschi, prof. Anii-Lămîița Şerban,
Liceul Pedagogic „Spiru Haret", Focșani

Abstract:

The acquiring of the techniques and abilities necessary for conflict management must be a main preoccupation within each social group, institution, and especially for the boards because only in this way can one ensure the equilibrium, the healthy development of the group/ institution. First and foremost, this problem must become a central issue for the proper functioning of the school institution. Theorists have established a series of rules regarding preventing and managing conflicts, rules which can be successfully implemented in schools.

Trăim într-o lume pregnant conflictuală, o lume în care conflictul câștigă teren, atât din perspectivă extensională, prin existența unor forme cât mai variate de manifestare, pornind de la cele cu caracter intrapersonal și încheind cu cele care pun față în față grupuri macrosociale, cât și din perspectivă intensională, având în vedere intensitatea, violența chiar, cu care se manifestă conflictele, respectiv anvergura consecințelor lor.

Până la un punct, existența conflictelor este firească; ea ține de statutul ontologic al ființei umane. Atâta timp cât, dincolo de faptul că aparținem aceleiași specii, suntem personalități distincte, unice, împărtășim sisteme de valori diferite și avem interese diferite, existența conflictelor este inevitabilă. Adeseori, declanșarea conflictelor este sursa dinamismului social și chiar a progresului uman. Așadar, problema-cheie nu o reprezintă fenomenul conflictului în sine, ci gestionarea lui.

Însușirea tehnicilor, abilităților de soluționare a conflictelor trebuie să fie o preocupare prioritară în cadrul fiecărui grup social, instituție, mai ales la nivelul structurilor de conducere ale acestora, întrucât numai astfel se poate asigura echilibrul, evoluția sănătoasă a grupului / instituției respective. În mod cu totul special această problemă trebuie să devină un centru de maxim interes în funcționarea instituțiilor școlare

Școala rămâne în continuare principalul factor educogen, fie în mod direct, prin angajarea profesionistă / profesională în cristalizarea personalității elevului, fie în mod indirect, prin rolul de consilier pe care îl are în raport cu familia elevului. Ea reprezintă un microclimat în care se regăsesc, respectând proporțiile, tendințele, tensiunile aspectele evoluției macrosocialului. Mai mult decât în orice alt segment al sistemului social, în școală riscul acțiunii factorilor

Scanned with OKEN Scanner

conflictogeni este mai ridicat, ținând cont de faptul că elevii parcurg procesul de structurare, de modelare a personalității lor, așa încât nematurizarea facultăților psiho-intelectuale, discernământul insuficient conturat, labilitatea afectivă și caracterială explică frecvența, diversitatea și chiar intensitatea declanșării conflictelor.

Pot fi identificate două tipuri de surse conflictogene: *surse endogene*, care își găsesc expresia în dinamica relațiilor elev – elev, profesor – profesor și profesor – elev, și *surse exogene* al căror conținut este dat de relația școală – părinți sau relatia școală – alte instituții.

În aparență, în tabloul general al relațiilor conflictuale, sursele exogene au o poziție secundară, pe de o parte pentru că de modul în care își gestionează conflictele interne depinde eficiența procesului didactic și, în ultimă instanță, imaginea școlii, iar pe de altă parte, pentru că abilitatea de a soluționa conflictele intestine indică posibilitatea de a rezolva și eventualele conflicte cu exteriorul.

În realitate, la o analiză profundă, cele două tipuri de surse trebuie tratate cu aceeași atenție, pentru că cele mai mari probleme cu care se confruntă școala, în general, școala românească, în mod cu totul special, țin de modul în care este percepută importanța instituțiilor școlare de către celelalte instituții, îndeosebi cele ale statului și de către opinia publică.

Dincolo de specificitatea pe care o implică diferitele tipuri de conflicte în care este angrenată instituția școlară, literatura psiho-pedagogică, punând un accent deosebit pe latura preventivă a gestionării conflictelor, stabilește următoarele reguli care asigură o diminuare a riscului declanșării relațiilor conflictuale:

- existența, cultivarea disponibilităților de comunicare deschisă, sinceră, bine intenționată;
- clarificarea diferențelor de interpretare a evenimentelor;
- în cadrul relațiilor intragrupale, ca și în cele intergrupale, interesul trebuie focalizat asupra *problemei* generatoare de conflict și nu asupra *persoanei*;
- comunicarea cognitiva, informațională trebuie susținută de o comunicare afectivă, de o transparență a emoțiilor;
- identificarea barierelor în comunicare care se pot instala cu ușurință în cazul etichetărilor, în cazul în care atenția se îndreaptă în primul rând asupra persoanei și nu asupra problemei, în cazul în care una din părți consideră că deține monopolul dreptății, precum și în cazul unor reacții premature;
- o bună administrare a bugetului de timp, acordându-se un loc important actului de comunicare;
- identificarea surselor de conflict, informarea asupra lor;
- formarea de abilități generale și speciale în abordarea conflictului;
- dobândirea unui suport social în acțiunile întreprinse și valorificarea acestuia.

Oricât de serioase și de bine administrate sunt demersurile efectuate în vederea prevenirii conflictului, sunt situații în care acesta nu poate fi evitat. În aceste condiții, atenția „actorilor" implicați în conflict trebuie focalizată asupra soluționării lui cât mai rapide, pentru a se evita posibilitatea escaladării acestuia, cu tot cortegiul de consecințe pe care le implică.

Într-un asemenea context, regulile utilizabile în prevenirea conflictelor rămân valabile, cu cerința adaptării lor la situația concretă, precum și a aplicării unor reguli noi, care țin de calitatea negocierilor ce trebuie desfășurate pentru aplanarea conflictului.

Pentru ca negocierile să fie eficiente, să ducă la stingerea conflictului, cel puțin pe termen lung, dacă nu în mod ireversibil, este necesară respectarea următoarelor reguli:

- abordarea negocierilor de pe poziția parteneriatului;
- suspendarea, dacă nu eliminarea, atitudinii egocentrice, prin luarea în calcul și a intereselor părții adverse;
- aplicarea tacticii „compromisului", prin cedări reciproce, până la obținerea unui acord comun.

Utilizarea tuturor acestor reguli se face într-un mod particularizat, ținându-se cont de specificul relațiilor conflictogene din mediul școlar. Astfel, categoria conflictelor generate la nivelul relațiilor elev-elev presupune ca procesul de formare și utilizare a abilităților de gestionare a conflictului să fie monitorizat de cadrele didactice (învățător / diriginte / alt profesor), adesea fiind necesară implicarea directă a cadrului didactic în detensionarea relațiilor, în formarea capacității de introspecție, de discernământ, de comunicare, de admitere a alterității.

Deosebit de sensibilă, din punctul de vedere al riscului de declanșare a conflictelor, mai ales în contextul actual, este relația profesor-elev. Dincolo de „eternul" conflict dintre generații, care își găsește o ipostază a sa în acest tip de relație, poate fi sesizată o vulnerabilizare a ei, pe fondul crizei morale generale, care, inevitabil, se repercutează în mod foarte grav asupra tinerei generații.

Nu împărtășim punctul de vedere raspândit în majoritatea lucrărilor de specialitate care abordează problema conflictelor elev-profesor într-un mod trunchiat, unilateral, responsabilizându-l pentru generarea conflictului, în mod exclusiv, pe profesor. (Vezi 1., p. 165-166) Desigur, există în bună măsură cauze generatoare ale acestui tip de conflict care pot fi imputabile profesorului. Abordarea unui stil autoritarist excesiv, inflexibil, evaluarea incorectă, părtinitoare, manifestarea unei conduite abuzive etc. sunt acțiuni incorecte, de natură să genereze frustrări în rândul elevilor și, în ultimă instanță, să declanșeze conflicte grave.

Însă tot atât de adevărat este că sunt destule situații în care declanșarea conflictului este imputabilă fie elevilor, fie unor factori exteriori (familie, mass-media, reprezentanți ai autorității statale) care induc elevilor atitudini de natură să declanșeze conflicte grave. Atitudinile turbulente, sfidarea, agresivitatea verbală sau gestuală, lipsa de considerație față de autoritatea școlară sunt doar câteva din cazurile care ilustrează criza cu care se confruntă școala, în materie de disciplină a elevilor. Cazurile semnalate în mass-media cu elevi care au ajuns să agreseze profesorii și să mai și imortalizeze pe peliculă asemenea imagini sunt emblematice pentru ilustrarea crizei în care se află relația profesor-elev, criză de care nici mass-media, printr-o mediatizare excesivă, prin „modelele comportamentale" pe care le oferă, prin impactul pe care îl are, prin mijloace variate, asupra conduitei morale sănătoase a tinerei generații, și nici instituțiile statului, printr-o legislație nesatisfăcătoare, prin atitudinea de desconsiderare a școlii, a personalului didactic, prin insuficienta susținere a autorității școlare, nu sunt străine.

Concluzii

Atâta timp cât nu se depun eforturi serioase, reale pentru o asanare morală generală a societății românești, e greu de crezut că vor putea fi eradicate aceste cazuri grave de încălcare a autorității școlare, de maculare a prestigiului unei instituții care poate și trebuie să aibă un rol esențial în menținerea vigoarei și în configurarea identității unei comunități umane.

Bibliografie:

1. Cojocariu, Venera-Mihaela – *Introducere în managementul educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004;
2. Gliga, L. (coord.) – *Managementul conflictului. Ghid*, București, M.E.C., Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, 2001;
3. Stan, E. – *Profesorul, între autoritate și putere*, București, Editura „Teora", 1999.

Scanned with OKEN Scanner

CLASA DE ELEVI CA FORMAȚIUNE PSIHOSOCIALĂ

(THE CLASS OF PUPILS – PSYCHO-SOCIAL GROUP)

înv. Carmen Panasiuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Titu Maiorescu", Iaşi
înv. Teodora Tanasă,
Liceul „Vasile Alecsandri", Iaşi
înv. Mirela Omilescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Slatina, jud. Olt

Abstract:
It is a widely accepted fact that the class-group constitutes the psycho-social environment for the proper performance of instructive and educative activities. It conditions and mediates the activity of teaching-learning, the relationship teacher-student, as well as pedagogical methods. On the one hand, it authorises and introduces certain educational methods and relations, didactical methods behaviours, and, on the other hand, it determines the forms of the educational act in its entirety. The belief that group of pupils is manifest especially in the teaching process and less in the learning process is meant to limit the possibilities of understanding and interpretation of some complex phenomena which appear in the process of instructing the pupils and which are determined or mediated by the group.

Pe măsura adâncirii interdependențelor dintre cultură şi educație, societatea devine preocupată de cunoaşterea diferitelor variabile pe care le implică acest fenomen, raportate atât la obiectul supus acțiunii sale, cât şi la contextul microsocial în care se derulează.

Deoarece acțiunea educațională se desfăşoară întotdeauna într-un cadru microsocial şi are ca finalitate generală dezvoltarea unor calități indispensabile integrării şi asimilării sociale a celui educat, se impune o altă tendință de investigare a acestui fenomen, cea psihosocială.

Prin originea cât şi prin esența sa, omul nu este o ființă izolată, desprinsă de lume şi de semenii săi. Munca şi viața în comun sunt factorii care şi-au pus amprenta asupra umanizării, contribuind în acelaşi timp la menținerea şi îmbogățirea continuă a acestui fenomen uman cu alte trăsături, pe măsura măreției şi valorii acestei ființe, unice în felul său. De aceea trăsăturile şi funcțiunile sale depind numai de el, deoarece ele sunt moduri de conjugare cu lumea, cu societatea mai ales, în care un cuvânt de spus îl are şi mediul.

Grupul ca formă de coexistență umană

Din perspectiva sociologiei şi psihologiei sociale, forma originală şi fundamentală prin care se instituie şi funcționează coexistența umană este grupul.

Persoanele intră în relație unele cu altele, nu numai două câte două, ci mai multe, fapt care determină existența unor rețele şi configurații interpersonale.

Multiplicarea relațiilor dintre persoane generează o nouă realitate pe care o denumim „grup", un nou tip de psihologie pe care o numim „psihologie de grup" sau „psihologie colectivă". Prin noțiunea generală de grup uman desemnăm ansamblurile de indivizi, constituite istoric, între care să existe diferite tipuri de interacțiuni şi relații comune determinate.

Poate fi definit un grup uman nu orice pluritate de persoane între care nu există nici un fel de relații, ci doar gruparea care presupune existența unor interacțiuni şi relații determinate între parteneri: relații sociale, biologice, psihologice, culturale, spirituale; mai mult, specific pentru grupurile umane este prezența unor scopuri comune ale persoanelor care urmează să se asocieze. Pe baza acestor caracteristici putem diferenția grupul uman de alte realități sociale cum ar fi mulțimea, care se referă la un număr de persoane care se reunesc întâmplător sau, mai bine zis, se unesc să fie împreună.

Grupurile umane se diferențiază între ele din punct de vedere cantitativ şi calitativ. Pornind de la aceste criterii, determinăm două categorii distincte de grupuri:

- grupurile mari – caracterizate printr-un număr relativ mare de membri, prin existența între aceştia a unor relații sociale oficiale, printr-o valorizare slabă, ca şi prin faptul că rolul lor constă în trasarea şi determinarea unor linii directoare ale vieții sociale;
- grupurile mici – caracterizate printr-un număr redus de membri, prin relațiile directe între aceştia, ceea ce favorizează o bună intercunoaştere şi intervalorizare, prin faptul că ele au un rol important îndeosebi în viața cotidiană a oamenilor.

Specific pentru grupurile mici este interacțiunea directă, nemijlocită, cea care presupune prezența „față în față" a partenerilor (cunoaşterea fiecăruia de toți ceilalți), scopurile comune acceptate de toți membrii grupului, compoziția şi organizarea lor, care pot să difere de la un grup la altul, dar prezența lor într-o formă sau alta este indispensabilă.

Punctul de plecare al identificării dimensiunilor sociale ale instruirii îl constituie clasa de elevi din perspectiva particularităților sale sociopedagogice şi mecanismele prin care ea favorizează actul de învățare-predare.

Clasa de elevi ca grup social

Clasa de elevi poate fi considerată un grup restrâns întrunind toate caracteristicile generale ale acestuia: număr redus de membri; posibilități de cunoaştere şi comunicare reciprocă, scop şi activități comune, structuri corespunzătoare acestora.

Este acceptat faptul că grupul-clasă constituie cadrul psihosocial al desfăşurării activității de instruire şi educare. El condiționează şi mediază activitatea de învățare, relația învățător-elev, metodele pedagogice. El autorizează şi consacră anumite metode şi relații educaționale, comportamente didactice, iar, pe de altă parte, determină formele actului educațional în ansamblul său.

Credința că grupul de elevi se manifestă cu precădere în relațiile de educare şi mai puțin în cele de învățare este de natură să limiteze posibilitățile de analiză, înțelegere şi interpretare a unor fenomene complexe care se manifestă în procesul instruirii şi care sunt determinate sau mediate de grup.

Învățarea nu este doar un act individual, ci unul social. Cadrul învățării şcolare este clasa de elevi. Chiar dacă influența factorilor de grup este uneori latentă, impactul lor cantitativ este foarte semnificativ.

Clasa şcolară este considerată un sistem social, o societate în miniatură. Această cvasiidentificare este abuzivă deoarece, în ciuda a numeroase asemănări formale sau de conținut, ele au multe caracteristici care le diferențiază.

„Societatea şcolară" are anumite reguli de funcționare proprii. Realitatea şcolară are un caracter tranzitoriu; de aceea anumite modalități de organizare şi funcționare au o anumită artificialitate, ceea ce face din ele doar un exercițiu pentru rolul social viitor.

Clasa şcolară este o realitate socială unde au loc numeroase fenomene cu evidente semnificații sociale. Aici are loc articularea conduitelor de predare şi învățare care creează un câmp pedagogic în cadrul căruia se realizează un

Scanned with OKEN Scanner

proces de comunicare şi asimilare a ştiinţei. O clasă este, înainte de toate, un mediu de comunicare, instrumentul instituţionalizat în care partenerii acestui proces interacţionează reciproc şi în cadrul căruia sunt reflectate valorile şi ideologia unei societăţi.

Clasa de elevi este un mediu semnificativ de socializare prin procesele colective care au loc aici. Toate acestea nu justifică totuşi considerarea sa cu o societate în miniatură. Ea are caracteristici proprii care rezultă din conţinutul şi finalităţile activităţii de instruire, care determină structuri, interacţiuni, sisteme normative. Cunoaşterea şi utilizarea lor de către învăţător constituie un obiectiv important al activităţii pedagogice.

Clasa de elevi poate fi considerată un grup restrâns deoarece întruneşte caracteristicile generale ale acestuia: mărimea, compoziţia, structura, interesele şi obiectivele comune, un sistem de relaţii sociale şi interpersonale, capacitatea de creativitate, sintalitate.

Mărimea priveşte numărul de elevi ce-l cuprinde grupul şcolar. El este stabilit prin anumite reglementări, care trebuie respectate pentru că numai astfel se pot asigura condiţiile psiho-socio-educaţionale favorabile vieţii şi activităţii eficiente ale membrilor săi.

Compoziţia clasei

Clasa este formată din elevi de vârstă semănătoare, cu interese şi obiective comune, acestea fiind condiţiile psiho-socio-educaţionale necesare unor relaţii sociale şi interpersonale normale, unor activităţi didactice şi educative eficiente.

Deosebirile, diferenţierile existente trebuie luate în considerare în viaţa şi activităţile psiho-socio-educative, găsind soluţii optime de rezolvare a problemelor care le implică unitatea metodologiei cooperării între membrii grupului şcolar, cu metodologia tratării individuale şi diferenţiate a acestora, în care poate fi dezvoltată competenţa loială între elevi.

Structura grupului şcolar

Clasa de elevi reprezintă o structură formală instituţionalizată. Ea are anumite substructuri de coordonare. În acest cadru este nucleul managerial, ales în mod liber, democratic, care are în componenţă un lider (şef de clasă) şi anumiţi responsabili permanenţi sau temporari pentru coordonarea anumitor activităţi. În plus, clasa de elevi are un învăţător (diriginte).

Între nucleul managerial şi membrii grupului, precum şi între învăţător şi grupul şcolar în ansamblu se stabilesc relaţii de coordonare, de subordonare precum şi de emulaţie (competenţă) loială, relaţii care dinamitează independenţa, iniţiativa şi creativitatea substructurilor de coordonare a tuturor membrilor grupului şcolar. În structura grupului şcolar pot apărea şi se pot manifesta anumite structuri informale, nondirective, liber constituite, bazate îndeosebi pe relaţii interpersonale, structuri care trebuie luate în considerare de toţi factorii educativi.

Interese şi obiective comune ale grupului şcolar

Constituirea şi funcţionarea grupului şcolar se bazează pe interese şi obiective comune legate de învăţătură, de formarea personalităţii integrale, a profesionalităţii elevate şi eficiente, ca bază a formării unui grup şcolar unitar. Interesele şi obiectivele comune nu implică respingerea intereselor şi obiectivelor personale ale membrilor grupului, ci presupun crearea condiţiilor pentru rezolvarea intereselor şi obiectivelor personale care au efecte benefice pentru ridicarea calităţii şi eficienţii activităţii şi comportamentului întregului grup şcolar.

Un sistem de relaţii sociale şi interpersonale

Relaţiile sociale sunt legături care se stabilesc între elevi şi grupul şcolar, având la bază interesele şi obiectivele, sensurile, mobilurile şi acţiunile comune care determină apartenenţa elevilor la grupul şcolar din care fac parte. Pe baza relaţiilor sociale se dezvoltă opinia publică unică, coeziunea şi unitatea grupului şcolar.

Relaţiile interpersonale sunt legături care se realizează în câmpul social al grupului, între o persoană şi alta sau alte persoane. Relaţiile între membrii grupului pot fi: relaţii de coordonare, de subordonare, de cooperare şi întrajutorare.

Relaţiile învăţător-elev şi învăţător-grup

Ca urmare a status-ului de rol conducător al învăţătorului, în procesul de învăţământ se dezvoltă un gen special de relaţii între învăţător şi elev, între învăţător şi clasă. Acest gen de relaţii au calităţile următoare: îndrumare, înţelegere, sprijin, exigenţă faţă de grup în ceea ce priveşte îndeplinirea obiectivelor comune. Aceste relaţii capătă un caracter de consilieriat, de cooperare, de ajutor reciproc, asigurându-se dezvoltarea spiritului de independenţă şi iniţiativă responsabilă şi creativă al nucleului managerial, al elevilor şi al grupului şcolar în ansamblul său.

În loc de concluzie

Întreaga viaţă şi activitate, relaţiile şi conducerea grupului trebuie să aibă un caracter democratic. Acesta presupune: drepturi şi şanse egale de pregătire, libertate de gândire, opinie şi iniţiativă creatoare a membrilor grupului; participarea conştientă şi activă însoţită de competiţie loială în îndeplinirea obiectivelor comune şi răspunderea individuală pentru sarcinile care revin fiecărui membru al grupului; comportare civilizată, demnă; stil de conducere democratic bazat pe raporturi optime de interacţiune dintre lideri, membri ai grupului şi educatori, dar şi pe cooperare, solidaritate, colegialitate, respect reciproc.

Bibliografie:

1. Mărgineanu, M. – *Condiţia umană*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973;
2. Nicola, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
3. Păun, E. – *Sociopedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.

O PUNTE FRAGILĂ

(A FRAGILE BRIDGE/ BORDER)

inst. Anamaria Damian,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr.16, Botoşani
prof. Neculai Cojocaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII Roşiori, jud. Botoşani

Abstract:

The passage from primary to secondary school is equivalent to advancing in age and to passing to a new stage of physical development of the child in which he can no longer face the accumulation of tasks and he feels intensely the offensive of information. It is for this reason that the information which is transmitted must carefully selected and adapted to their capacity of understanding. In this context, the role of the class master is decisive; he must know, when being assigned a new class, how to get close to the students and parents, how to motivate so as to have them respond to his requirements, whatever their results in class might be.

Scanned with OKEN Scanner

Argument

Trecerea la un ciclu superior de învățământ poate deveni un moment dificil în viața școlară a elevului și a familiei. Din momentul în care familia conștientizează aspectele școlare pe care le ridică propriul copil, aceasta traversează o serie de stadii care pot fi de intensitate diferită și care se manifestă altfel de la o familie la alta, de la un copil la altul.

Promovarea de la ciclul primar la cel gimnazial înseamnă înaintarea în vârstă și trecerea la un nou stagiu de dezvoltare psihică al copilului, în care el nu mai face față tuturor sarcinilor și resimte ofensiva cunoștințelor. Este copleșit de materii și de noțiuni pe care trebuie să le asimileze necondiționat, iar volumul prea mare de cunoștințe care i se pretinde îl împiedică în cele din urmă să gândească, să înțeleagă. De aceea informația transmisă trebuie atent selectată și adaptată capacităților de înțelegere. Oricine știe că schimbarea locului de muncă cu care ești obișnuit implică întotdeauna un anume efort, iar efortul acesta de adaptare cere un consum suplimentar de energie nervoasă, de care trebuie să se țină seama.

În acest context, rolul profesorului diriginte este hotărâtor; el trebuie să știe, la preluarea unui nou colectiv de elevi, cum să-și apropie părinții și elevii, cum să-i motiveze pentru a-i avea mereu alături, indiferent de rezultatele școlare.

Rolul profesorului diriginte

Ca diriginte la clasa a V-a, datorită experienței didactice acumulate, am observat existența unor „bariere" între cele două cicluri de învățământ. Cu toate eforturile depuse de factorii implicați în procesul instructiv-educativ, unii elevi trec destul de dificil peste aceste piedici, generate de multe ori de scăderea atenției unor părinți care consideră că au copii destul de mari care pot să se descurce singuri.

Un sondaj de opinii făcut în rândul elevilor de clasa a V-a a scos la iveală unele concluzii:

„În clasa a IV-a era mult mai ușor și aveam mai puțin de scris";
„Matematica era mai ușoară";
„Doamna învățătoare ne ajuta mai mult la tablă";
„Ne mai jucam, râdeam";
„Temele de scris erau mai puține";
„Făceam multe drumeții în parc";
„Colegii erau mai apropiați";
„Doamna învățătoare era mai iertătoare";
„Sala de clasă era primitoare";
„Regret că nu mai pot fi în clasele mici".

În ceea ce privește relația cu profesorii de gimnaziu, elevii au păreri diferite:

„Sunt buni cu noi";
„Nu ne scot des la tablă";
„Profu' de... este sever, dar corect";
„Dictează prea repede";
„Laudă doar pe unii";
„Vorbește prea încet";
„Sunt mai mulți profesori pe zi și asta mă stimulează";
„E mai greu să înțelegi ce vrea fiecare";
„Unii mă privesc prea rece";
„Notele mă stresează";
„Testele se dau în grabă. Nu le discută cu clasa";
„Profu' de... întârzie des la ore";
„De ce nu pot spune că profa' de... sau de... este ca o mamă?!";
„Este multă libertate";
„Am mult de citit și de scris. Când mă mai joc?";
„Totul e cam complicat".

Iată câteva diferențe pe care le simt elevii, imediat după intrarea în clasa a V-a:

- eliminarea calificativelor și evaluarea prin note;
- trecerea de la predarea cu un singur cadru didactic (învățător) la predarea cu profesori diferiți pentru fiecare obiect de studiu;
- nivelul diferit de exigență al colectivului de cadre didactice;
- pregătirea de specialitate (degajă interes, enervare, bunăvoință, atenție sau plictiseală);
- alimentația și starea de sănătate ale elevilor (influențează foarte mult randamentul școlar);
- ritmul propriu de lucru (este subordonat mai multor factori: gândirea, memoria, imaginația);
- programul de 5-6 ore pe zi (ultima oră fiind aproape compromisă din cauza oboselii, dacă nu intervine măiestria profesorului);
- programul de după-amiază.

În clasa a IV-a erau cei mai mari din ciclul primar, iar în clasa a V-a sunt cei mai mici din ciclul gimnazial, timizi, speriați și mereu în alertă. Profesorii coboară peste ei, fiecare cu cerințele lui, cu felul lui de a vorbi, de a explica, de a asculta, iar elevul de clasa a V-a depune eforturi mari și deosebite în dorința de a ști ce să facă și cum să-i mulțumească pe toți. Aceasta îl macină, îl dezorientează și-l face să nu mai fie „EL". Așa mic și neajutorat, se trezește în luna septembrie străin printre străini.

De aceea un rol foarte important îl are învățătoarea care trebuie să-i pregătească mai bine pe elevi pentru această „trecere". Și ar trebui să fie pregătiți și părinții, să cunoască mai multe lucruri despre reacția copiilor la contactul cu clasa a V-a.

Ca diriginte de clasă, am încercat de multe ori să atenuez „șocul trecerii", scurtând astfel perioada de acomodare. Am orientat efortul în două direcții principale:

- cunoașterea cât mai amplă și reală a elevilor;
- informarea cât mai rapidă a colegilor-profesori de la clasă asupra problemelor fiecărui elev.

Nu este ușor acest lucru, nici chiar foarte greu, dar în același timp foarte util, benefic și frumos.

După discuțiile purtate cu elevii și părinții lor, am planificat câteva activități de învățare la ora de dirigințe, pe semestru I:

1. Să ne cunoaștem colegii;
2. De ce trebuie să fim atenți?;
3. Jocul meu preferat (hobby-ul);
4. Lucrurile care ne unesc și care ne apropie sau care ne despart;
5. „Moș Nicolae" – prietenul copiilor;
6. Rolul și locul meu în familia mea.

Am stabilit și unele obiective de referință:

- să conștientizeze statutul său școlar, realizând diferențe între cel de la clasele primare cu cel de la gimnaziu;
- să se adapteze la regimul orelor de curs, sesizând dezavantajele și avantajele comportării adecvate;
- să respecte regulile jocului precum și partenerii de joc (fotbal, șah etc.);
- să sesizeze problemele comune și cele individuale;
- să conștientizeze valorile morale și ale conduitei creștine;
- să cunoască structura familiei și ocupația membrilor de familie.

Concluzii

Profesorul diriginte este managerul clasei pe care o conduce. El formează elevi în cadrul unui proces educațional în care instruirea își are locul bine determinat, dar nu preponderent. El va trebui să-și formeze în timp competențele manageriale și să dezvolte la clasă anumite tipuri de relații, care să favorizeze creșterea elevilor și tratarea lor diferențiată. El va trebui mereu să vorbească „aceeași limbă" cu elevul, căutând acele cuvinte care-și găsesc ecou în mintea și sufletul acestuia.

Competența ține și de experiența profesorului și poate și de unele aptitudini speciale: capacitatea de a relaționa cu elevii, priceperea de a capta interesul, de a-i activa pe elevi, de a-i entuziasma, de a-i încuraja.

Astfel, farmecul personal nu este dăruit tuturor de la început, în aceeași măsură. Dar trebuie știut că el nu ține nici

Scanned with OKEN Scanner

de fizionomia agreabilă, nici de modulațiile vocii, nici de eleganța vestimentară, și nici de atitudinea concesivă. Este ceva ce vine din interior, ca un reflux al calităților personale.

Pentru ca această „punte fragilă" să devină puternică, profesorii ar trebui să aibă în atenție selectarea și utilizarea rațională și creatoare a interdisciplinarității. Totodată strategiile didactice trebuie să garanteze într-un procent cât mai mare eficiența învățării pentru ca aceasta să declanșeze satisfacții și să încununeze cu efecte pozitive experiența de viață și personalitatea elevului.

Bibliografie:

1. Stănciulescu, Elisabeta – *Sociologia educației familei*, vol. I și II, Iași, Editura „Polirom", 1997;
2. Șchiopu, U., Piscoi, V. – *Psihologia vârstelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
3. *** – Colecția revistei *Tribuna învățământului*, 2000-2005.

ELEVUL ȘI IDEALUL EDUCAȚIONAL

(THE STUDENT AND THE EDUCATIONAL IDEAL)

prof. Otilia Gabor,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Comănești, jud. Bacău
înv. Ion Gabor,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 7, Comănești, jud. Bacău

Abstract:

From the practical perspective, education has a teleological and axiological character, being permanently oriented and directed depending on a system of requirements and objectives of the process of education. Constituting itself in both the final point and the starting point of such a system, the objectives circumscribe the personality model which has to be formed and represents, in its absolute form, the ideal of the process of education. Knowing the goals of primary school education, we consider that the contemporary student will no longer represent the "object" but the "subject" of education.

Din perspectivă acțională, educația are un caracter teleologic și axiologic, fiind orientată și dirijată permanent în funcție de un sistem de cerințe, de finalități ale educației.

„Idealul educațional nu e doar un elev doxat, ci unul care să aibă capacitatea de pricepere exactă a realității la un moment dat, de adaptare la situații diferite, la circumstanțe instabile și neașteptate și mai ales care să se deprindă a învăța tot timpul." (Tatiana Scorțeanu, *Reperul meu – elevul*)

Din perspectivă acțională, educația are un caracter teleologic și axiologic, fiind orientată și dirijată permanent în funcție de un sistem de cerințe, de finalități ale educației.

„Idealul educațional și finalitățile educației reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori vizate în proiectarea sistemului de învățământ". (Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, București, E.D.P. - R.A., p. 167, 1998)

Constituind atât punct de sosire, cât și punct de plecare al acestuia, finalitățile circumscriu modelul de personalitate care trebuie format și îmbracă forma idealului, scopurilor și obiectivelor educaționale.

Finalitățile pe niveluri de școlaritate (primar, gimnazial, liceal) constituie o detaliere a finalităților sistemului de învățământ pentru diversele niveluri ale acestuia.

Finalitățile învățământului primar sunt următoarele:

- asigurarea educației elementare pentru toți copiii;
- formarea personalității copilului, respectând nivelul și ritmul său de dezvoltare;
- înzestrarea copilului cu acele cunoștințe, capacități și atitudini care să stimuleze raportarea efectivă și creativă la mediul social și natural și să permită continuarea educației.

Cunoscând finalitățile învățământului primar, să ne oprim puțin asupra „obiectului" actului educativ – elevul.

În primul rând elevul de astăzi și de mâine, categoric nu va mai fi „*obiect*", ci „*subiect*" al educației. În ultimele două decenii, și mai cu seamă în viitor, pentru a se ajunge la idealul educațional, au primat și vor prima activizarea elevului pe timpul activităților educative. Folosirea în procesul de instruire din ciclul primar a metodelor activ-participative face posibilă formarea unei personalități puternice, capabile să continue pregătirea și instruirea în ciclurile de învățământ următoare.

Ne vom opri puțin asupra uneia dintre metodele activ-participative care am folosit-o cu succes la clasă, și anume „*învățarea prin descoperire*".

Ideea de a lăsa elevul să învețe de unul singur, sau cel mult dirijat din umbră de educator, nu este nouă. Vom menționa câteva considerații despre acest lucru ai unor mari pedagogi ai lumii:

G. Polya, arată că, „a descoperi o rezolvare, a găsi o soluție, înseamnă a descoperi o legătură între lucruri (obiecte) sau idei pe atunci separate, între obiectele pe care le avem și obiectele pe care le dorim, între date și necunoscute, între ipoteză și concluzie". (G. Polya, *Descoperirea în matematică*, E.S.B. 1971, pag. 183)

Referindu-se la descoperirea în procesul cunoașterii, J. Bruner în „Procesul educației intelectuale", E.S.B. 1970, pag. 73, spune că: „Procesul descoperirii constă în faptul că elevul generează el singur anumite informații, pe care apoi le poate controla sau evalua recurgând la sursă și obținând astfel informații noi".

Comenius era de părere că oamenii trebuie inițiați, atât cât este posibil „să nu devină înțelepți din cărți, ci din studierea cerului și a pământului, a stejarilor și a fagilor, adică ei trebuie să cunoască și să examineze lucrurile prin ei înșiși, iar nu numai după observații și mărturisiri străine" (citat de Stanciu Stoian în lucrarea „Din istoria gândirii pedagogice universale" și prezentat în *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*, de Al. Gavenea, E.D.P., pag. 78).

Rousseau, care înțelesese și mai bine această necesitate pentru cel ce învață, recomandă: „Apropie-l de probleme și lasă-l să răspundă singur. Să-și întemeieze ceea ce știe nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înțeles el. să nu învețe știința, ci s-o găsească" (Al. Gavenea, *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*, E.D.P., pag. 78.)

În America, cel care atrage atenția în modul cel mai insistent asupra metodelor activ-participative este J. Dewei, care a pus bazele instruirii prin descoperire.

Epoca ce a urmat celui de-al doilea război mondial a ascuțit multe controverse și a generat un fructuos dialog asupra condiției umane, asupra destinului omului, la care participă principalele clase și grupuri sociale.

Exponenții curentului radical în educație (J. Holt, I. Illich, P. Goodman, N. Sanford, G. B. Leonard, A. Maslow, C. Rogers, H. Marcuse, W. Reich, E. Fromm, P. Bourdieu, J. Cl. Passeron ș.a.) consideră că problema esențială care trebuie soluționată în educație este aceea a *scopurilor*, iar determinarea acestora poate fi validă numai prin întemeierea ei pe natura și căile cunoașterii. Din cele trei formule referitoare la componentele epistemiologice implicate în teoriile asupra instruirii (*cunoașterea este utilă, cunoașterea*

Scanned with OKEN Scanner

are valoare intrinsecă, cunoaşterea este principalul mijloc în procesul de individuare), ei susțin pe ultima.

Semnificația atribuită conceptului de individuare este strâns asociată semnificației conceptului de autoactualizare. Individuarea este procesul prin care individul își cristalizează identitatea, unicitatea. Sursa energiei şi temeiul structural pentru tendința de actualizare a potențialului se află în ființa umană şi nu trebuie impusă din afară.

Rolul esențial al mediului social este de-a îngădui şi sprijini pe fiecare om să-şi actualizeze propriul potențial. O lume fără personalități nu ar fi altceva decât un organism periculos, iar o personalitate în afara contextului social nu ar fi decât o umbră.

În această lumină, a centrării educației pe direcția de continuu progres a fiecărui individ şi a societății în ansamblu, cunoaşterea trebuie înțeleasă în învățământ ca principal mijloc pentru satisfacerea următoarelor exigențe:

a. intensificarea creativității ca mod de viață, ca o condiție a bunăstării, ca stil care împiedică golirea de semnificație a existenței umane;

b. cunoaşterea există în individ când are rost pentru viața sa;

c. cunoaşterea trebuie să devină instrumentul de dezvoltare la maximum a capacității individului de înțelegere a lumii şi a sinelui, prin exercitarea rațiunii în acțiunea benefică pentru ceilalți şi pentru sine.

Realizarea acestor imperative ale formării impun, însă, schimbări fundamentale în structura şi funcționalitatea societății, prin instituționalizarea efectivă a unor valori ca: slujirea de către societate a împlinirii individuale, egalitatea în fața legilor, demnitatea umană, echitatea, onestitatea şi adevărul, autodeterminarea indivizilor şi grupurilor, responsabilitatea pentru omenire în întregul ei şi pentru Terra.

Din nefericire, aceste valori nu sunt proprii paradigmei industriale care stăpâneşte lumea.

Explicabile deci, preocupările pentru modernizarea tehnologiei învățământului şi a mijloacelor de învățământ şi în învățământul românesc.

După cum vedem, marii psiho-pedagogi ai lumii au gândit încă din deceniile trecute că este de preferat să avem un învățământ activ, cu dascăli foarte bine pregătiți din punct de vedere psiho-pedagogic, astfel încât să-şi poată cunoaşte foarte bine elevii şi să le îndrume activitatea spre cunoaştere.

În cazul nostru, care suntem de 16 ani în tranziție, sigur că situația încă nu pare a fi stabilă. S-a început o reformă a învățământului care presupunea modificări în toate compartimentele sistemului. Schimbări vizibile s-au făcut în ceea ce priveşte structura anului şcolar, a curriculei, a manualelor, a evaluării etc. Reforma continuă cu modificarea „modificărilor" dacă se poate spune aşa, deoarece o dată cu venirea unui ministru nou se găsesc câteva lucruri de schimbat (examene de capacitate, de bacalaureat, testări naționale etc.). Reforma curriculară la clasele I-IV a fost concepută de un grup de specialişti pentru clasele I şi II şi de alt grup pentru clasele III-IV. Era de înțeles că şi aici, ca mai peste tot la români, treaba să nu iasă bine. Programa pentru clasa a-III-a, la limba română de exemplu este foarte încărcată deoarece în clasele I şi a II-a s-a renunțat la parcurgerea unor teme. Nici la matematică situația nu este mai grozavă. În clasa a II-a, nu se mai predă capitolul „înmulțirea nr. naturale", ceea ce face ca în clasa a III-a, programa să fie foarte încărcată. Mai sunt şi situații când nu este corelat manualul cu programa.

Concluzii

Trecând peste aceste anomalii ale tranziției şi bâlbâieli ale reformei, trebuie să recunoaştem că în învățământ s-a făcut cu adevărat ceva reformă, că traiectoria învățământului românesc este definită şi că, cu clarificările ce vor urma, lucrurile vor intra pe un făgaş normal. Aşadar, nu cred că vom fi acuzați de prea mult optimism dacă vom afirma că învățământul românesc se va ancora din mers situației societății româneşti şi va reuşi să dea societății ceea ce are nevoie, adică oameni bine pregătiți şi capabili să se adapteze cu uşurință la situațiile noi care se vor ivi odată cu intrarea României în marea familie – „Europa".

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin – *Dicționar de termeni pedagogici*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1998;
2. Dumitriu, Gheorghe; Dumitriu, Constanța – *Psihopedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2003;
3. Gavenea, Alexandru – *Cunoaşterea prin descoperire în învățământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.

EU – FORMATOR AL ELEVULUI MILENIULUI III

(ME AS MODELLER OF THE PUPIL OF THE 3RD MILLENNIUM)

înv. Elena Iorga,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Armand Călinescu", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

The starting point of the current reform is represented by the revaluating of the entire system of social and human values, according to which, from now on, the whole activity within the teaching system must be oriented. We need to become aware of the importance of these values which will give shape to the personality of the future graduate. It is of an equal importance that the teaching staff should register a change of perception regarding the teaching system, that they should reconsider this major means of accomplishing the reform, in perfect accordance with the innovative ideas offered by the progress registered by the educative sciences.

Motto: „Parafrazând teza că dezvoltarea trece sau se face prin educație, am putea spune că, la rândul ei, educația trece prin mintea şi inima celor care o proiectează la nivel global – specialiştii domeniului – şi al celor care o realizează zilnic în şcoli şi universități – educatorii".

(Geoge Văideanu, Educație la frontiera dintre milenii)

Este evident că actuala reformă a învățământului, cu specificul ei aparte, stă sub semnul timpului istoric, pe care, împreună cu întreaga societate, îl parcurgem. Şi acesta este un timp al unor schimbări radicale şi de amploare. Este un moment de ruptură decisivă cu trecutul ultimelor decenii. Societatea în totalitatea dimensiunilor ei principale – politice, economice, sociale, culturale, administrative etc., se transformă.

Şi este normal să se aştepte transformări esențiale şi în domeniul educației, al învățământului. Se preconizează schimbări care vor atinge aspecte sensibile şi decisive pentru destinul şcolii, în viitor.

Punctul de plecare îl constituie, fără îndoială, reconsiderarea întregului sistem de valori sociale şi umane, după care trebuie să se orienteze întreaga activitate, de aici înainte, în învățământ, valori ce vor da un alt contur personalității viitorilor absolvenți.

De această operație se leagă redefinirea întregului sistem de opțiuni şi priorități, de scopuri şi obiective ce vor sta la

Scanned with OKEN Scanner

baza transformării conținuturilor instrucției și educației școlare într-un spirit modern.

Tot atât de important este să se producă o schimbare de percepție asupra procesului de învățământ din partea personalului didactic, o regândire a acestui mijloc principal de realizare a reformei, potrivit ideilor novatoare puse azi la îndemână de progresele științelor educației, ceea ce, în mod explicit, presupune reexaminarea și reorientarea strategiilor de instruire și reînnoirea practicilor școlare, ca și reformarea sistemului de evaluare a randamentului școlar.

Simultan se desfășoară un proces de macrotransformări globale, la scara întregului sistem, care determină linia istorică a învățământului, și altul se referă la procesele de microtransformări care corespund multiplelor căutări și încercări generale sau particulare ce sunt considerate experiențe novatoare.

Aceste experiențe novatoare specifice sunt lansate, realizate și dezvoltate permanent în viața școlii din partea fiecărui învățător.

Aceste schimbări conduc în mod sistematic la îmbunătățirea calității și eficienței învățământului, căci tocmai aceste experiențe sunt cele care perturbă rutina din practicile școlare și sparg tiparele învechite ale dogmatismului și conservatorismului din învățământ, ele introduc elemente de înnoire și de progres în latura esențială a învățământului – cea procesuală.

Din acest punct de vedere, trebuie să recunoaștem, învățământul primar a fost dintotdeauna și rămâne un teren propice de încercare a noului, de afirmare a originalității și creativității didactice, ca legitate firească, impusă de evoluția învățământului modern și a societății noi – mileniul trei.

În virtutea acestor prezumții, ne vedem onorați să recunoaștem, în persoana zecilor de mii de învățători, adevărații protagoniști ai unor transformări de substanță, ce se așteaptă să se producă în învățământul primar.

Aceștia sunt adevărații purtători ai schimbării, dorite, căci ei sunt agenții care realizează în mod punctual înnoirile sau inovațiile ce au loc zi de zi, în activitățile de bază ale școlii – cea didactică și educațională.

În fond ce trebuie să facă un învățător pentru a deveni cu adevărat „învățător al mileniului trei"?

Este evident că implicarea lui în vâltoarea schimbării nu este o treabă prea ușoară.

Asumarea schimbării presupune căutarea schimbării, mai întâi, în propria sa ființă: în ceea ce el gândește, în ceea ce el simte și, mai ales, în voința lui de a face.

Ori, aceasta presupune, mai întâi de orice, o luptă cu sine însuși. Este o luptă dramatică cu propriile mentalități, cu obișnuințele și cu propriile concepții. Dar este o luptă cu multe șanse de reușită, căci fiecare se poate sprijini în aceste eforturi pe mai mulți așa-zișii „factori ai schimbării de sine", pe care și-i poate apropia, de care se poate folosi, pe care se poate bizui. Unii dintre aceștia sunt factorii de cunoaștere, alții de atitudine și, în fine, factori de voință.

Astfel, primul pas pe care poate să-l facă este să conștientizeze evoluția așteptărilor și exigențelor actuale ale școlii, să aibă o imagine clară asupra actualelor opțiuni și priorități ale societății noastre în materie de instrucție și de educație.

Învățătorul se vede nevoit să se mențină permanent într-o situație de interogație, de căutare, de explorare; adică să-și pună probleme și să caute soluții adecvate la aceste probleme.

Și, fără îndoială, stă în putința lui să dovedească o asemenea efervescență mintală. Cu o singură condiție însă – aceea de a manifesta mai multă deschidere la nou, la idei noi, la moduri de gândire altele decât acelea cu care s-a obișnuit deja atât de mult, la practici didactice și educative noi sau înnoitoare.

Ori, toate acestea cer noi structurări și restructurări ale propriilor concepții și modalități practice de acțiune.

Știm bine că acest lucru este adeseori anevoios, cere energie, cere biruință.

Dar un învățător modern cu gândire și eficient în acțiune nu poate să nu se țină la curent cu ceea ce este nou în sfera de acțiune a profesiunii sale: el nu își poate permite ca activitatea lui să fie marcată de dogmatism, de șablonism, de rămânere în urmă, de o nefastă cădere în rutină.

Beneficiind de o viziune modernă asupra învățământului, pe care îl deservește cu competență și dăruire, el trebuie să-și asume răspunderea schimbărilor pe care personal le poate iniția și introduce în propria sa activitate cu elevii și în relațiile lui cu părinții acestora, ori cu alți parteneri ai educației.

În acest sens, este de datoria lui să depună eforturile necesare pentru a traduce în practică, în chip creator, schimbările introduse în conținutul programelor analitice și al manualelor școlare, în instrucțiunile de aplicare a acestora, ca și a altor prevederi care reglementează și vor reglementa în viitor viața școlii și activitatea din incinta acesteia.

Și mai mult decât atât, el trebuie să fie deplin convins de rolul lui de animator și de susținător frecvent al procesului de schimbare care are loc în școala în care lucrează, să-și sprijine colegii și direcțiunea școlii în această privință, să răspundă nevoilor de schimbare pe care le resimte instituția școlară în concordanță cu schimbările ce se petrec în general în învățământ.

Getzels și Jackson fac următoarele remarci referitor la relația dintre caracteristicile profesorilor și eficiența lor:

„Se spune de obicei, că profesorii buni sunt prietenoși, veseli, înțelegători și virtuoși din punct de vedere moral, mai degrabă decât cruzii, deprimații, neîngăduitorii și decăzuții moral."

Dacă avem în vedere un comportament psihic *bun* – sociabilitatea, stabilitatea afectivă, prietenia, relații personale bune – se pare că profesorii eficienți le posedă în cantități mai mari decât cei ineficienți." (cf. Allen E. Bergin)

Acesta ar fi „profilul", din punct de vedere personal, al învățătorului elevului mileniului trei.

Bibliografie:

1. Berger, Gaston – *Omul modern și educația sa*, (trad.), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983;
2. Töffler, Alvin – *Șocul viitorului*, (trad.), București, Editura Politică, 1973;
3. Văideanu, G. – *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988.

ȘCOALA – SPAȚIU AL DIVERSITĂȚII VALORICE

(THE SCHOOL – SPACE OF VALUE DIVERSITY)

înv. Mihaela-Alina Argentoianu,
Școala cu Clasele I-VIII Chicerea, jud. Iași

Abstract:

The space of the school is obviously a space of plurality, differences, and colours. Different personalities, priorities, styles, values, types of behaviours, different languages intersect here, thus offering multiple challenges to educational approaches. The school is more and more faced with the multitude of students' culture and social origin. The manner in which the contents of the process of education is structured

Scanned with OKEN Scanner

and, especially, the teachers' attitude towards the diversity of cultures constitute important factors for the attempt to democratize any activity of study.

Asemănători, dar totuşi diferiți

Indiferent în ce parte a lumii am locui este evident faptul că trăim într-o lume multicoloră. Trăim într-un amalgam de structuri, de culturi, de forme. Unii sunt mai înalți sau mai scunzi, mai timizi sau mai curajoşi, ne îmbrăcăm diferit, gândim altfel, vorbim diverse limbi. Suntem cu toții diferiți, într-o surprinzătoare varietate de manifestări, avem caracteristici şi particularități specifice şi tocmai acest lucru ne face unici. Tocmai această diversitate – culturală, religioasă, lingvistică, politică, economică – ne scoate din monotonie. În acest context nici şcoala sau educația nu sunt excluse din acest proces de expansiune a diversității. Universul şcolii este vizibil un spațiu al pluralității, al diferențelor, al culorilor. Aici se intersectează personalități, priorități şi stiluri diferite, valori, comportamente, limbi diverse, oferind astfel multiple provocări abordărilor educaționale.

Educația interculturală în şcoală

Ne punem întrebarea atunci: care ar trebui să fie atitudinea şcolii față de o astfel de diversitate? Altfel spus cine / ce trebuie să se adapteze: şcoala sau elevii? Cei diferiți să se schimbe pentru a se încadra în fluxul majorității sau instituțiile şcolare trebuie să se restructureze pentru a le respecta acestora specificul cultural? Răspunsul îl găsim la Pierre Dasen (profesor de educație interculturală la Universitatea din Geneva): „În viziune interculturală nu elevii minoritari sunt cei care au probleme, ci mai ales instituția şcolară are probleme de adaptare la diversitatea culturală. În raport cu educația compensatorie, psihologia interculturală are o poziție foarte clară: refuzul *modelului deficienței* în favoarea *modelului diferenței*" (Dasen,1999). Deci datoria respectării diferențelor dintre elevi revine prioritar şcolii şi celor responsabili pentru educația tuturor elevilor, indiferent de apartenența culturală, religioasă, etnică şi socială a acestora. Diversitatea va fi tratată nu ca pe o povară, ci ca pe un privilegiu, ca o sursă de îmbogățire culturală a tuturor, ca un beneficiu reciproc. Acest lucru reprezintă o ilustrare a valorilor cuvântului „împreună".

„Un obiectiv fundamental al educației şcolilor este de a se strădui să creeze o națiune şi un destin având la dispoziție o incredibilă diversitate culturală, etnică, lingvistică. Pentru a închega acest destin comun, educatorii trebuie să respecte şi să valorizeze toate oportunitățile culturale şi caracteristicile pe care elevii din diferite grupuri culturale le aduc în şcoală. În acelaşi timp, educatorii trebuie să-i ajute pe elevi să dobândească abilități, cunoştințe, valori pentru a deveni cetățeni activi ai unei comunități lărgite." (James Banks, 2001)

Educația interculturală reprezintă, aşa cum s-a arătat, un concept integrator, atotcuprinzător. Drept urmare, o şcoală interculturală nu înseamnă doar existența unor clase „colorate etnic", prezența unor elevi minoritari, ci reprezintă un spațiu pătruns de diversitate şi de modalitățile adecvate de respectare a acesteia. Ea este un organism viu care se exprimă nu numai prin elemente statice, ci şi prin interrelaționările cotidiene, comunicările şi schimburile culturale permanente. Este nevoie, de asemenea, de un climat intercultural care se realizează prin aşteptările pozitive din partea profesorului, de un mediu de învățare care sprijină interacțiunile pozitive între membrii diferitelor grupuri socio-culturale, de promovarea unui curriculum intercultural. Toate aceste aspecte au în vedere atât conținutul instruirii, cât şi metodele utilizate şi modul în care sunt prezentate aceste conținuturi.

Şcoala e confruntată tot mai des cu multitudinea culturilor şi originilor sociale ale elevilor. Modul în care este structurat conținutul învățării şi, mai cu seamă, atitudinea educatorilor față de diversitatea culturilor, constituie factori importanți pe calea democratizării studiilor. Preocupările în raport cu aceşti copii nu sunt foarte noi, doar sensul în care trebuie acționat este nou: a fost părăsită ideea de aculturație prin asimilare şi se promovează respectul față de valorile culturii de origine, cu accent pe dialogul dintre cele două culturi intrate în interacțiune. Se încearcă tot mai mult o conturare precisă a identității culturale a elevilor, cu relevarea elementelor comune care pot constitui baza unui dialog real. Problema unui dialog intercultural s-a pus doar în privința elevilor, nu şi a familiilor lor, lucru care poate duce la apariția unor tensiuni în acest sens. Se poate produce astfel un decalaj între cultura promovată prin experiența şcolară şi cea promovată în familie, ca şi cultură de origine a părinților.

Cât timp societatea este una pluriculturală, şcoala nu poate fi altfel. Ea „trebuie să fie plurală, să reunească şi să recompună pluralitatea intrinsecă a culturii, să vină în întâmpinarea diversității aspirationale a publicului său" (Cucoş, C.; 2000, p. 121).

Realitatea dominantă a spațiului şcolar o constituie comunicarea educațională, comunicarea care generează conținuturi generatoare de informare şi formare a personalității elevilor în ansamblu. Planurile şi contextele de realizare sunt complexe şi variate, mai mult sau mai puțin explicite, mai mult sau mai puțin controlabile. Varietatea conținuturilor şi gradul mare de deschidere au făcut posibilă insinuarea unor conținuturi interculturale şi a unei comunicări de factură interculturală, chiar înainte de a se fi conturat această perspectivă în educație. Schimbul intercultural la nivelul şcolii se realizează adesea explicit, dar şi mai adesea implicit, contactul între persoane aparținând diferitelor culturi fiind inevitabil.

„Portretul-robot" al şcolii interculturale

Concret, „portretul-robot" al şcolii interculturale presupune un cumul de aspecte care țin atât de politica educațională generală, dar şi de caracteristicile sale particulare, de relațiile cotidiene, amănunte considerate nesemnificative. În continuare voi exemplifica câteva dintre acestea, aşa cum apar în lucrarea „Învățarea interculturală în şcoală" (Nedelcu, A., p.30):

- şcoala interculturală reprezintă un spațiu al comunicării şi al respectului pentru cei diferiți; toți elevii sunt valorizați şi stimulați să-şi dezvolte propriul potențial, au oportunități egale de învățare; sunt favorizate interacțiunile dintre elevi, schimbul cultural, munca în echipă;
- cultura şcolii este favorabilă promovării diversității; principiul respectului pentru diferențe sau cel al egalizării şanselor fundamentează toate acțiunile şi interacțiunile din şcoală;
- cadrele didactice promovează dialoguri interculturale în interiorul clasei, prin valorificarea specificității fiecărui elev şi gestionează adecvat diferențele culturale dintre medii;
- în şcoală se desfăşoară activități şcolare şi extraşcolare care solicită adecvat toate categoriile de elevi, care țin cont de specificul acestora, de stilurile de învățare, de resursele culturale pe care aceştia le pot aduce în sațiul şcolii, de comunitatea din care fac parte;
- curriculum este intercultural, atât în dimensiunile sale explicite, dar şi în ceea ce priveşte aspectele „ascunse";
- mediul de învățare din şcoli stimulează dezvoltarea şi participarea adecvată la viața şcolară a fiecărui elev, indiferent de apartenența sa culturală; în şcoală funcționează clase multiculturale, echilibrat structurate şi nicidecum segmentate pe criterii etnice;
- în spațiul clasei sunt organizate grupuri mixte din punct de vedere cultural, fără separarea elevilor minoritari în spatele clasei sau în poziții dezavantajoase;
- şcoala este a tuturor elevilor şi a întregii comunități.

Obiective ale şcolii interculturale

În condițiile sporirii contactelor, a interacțiunilor posibile,

Scanned with OKEN Scanner

se pot decela, după H. Hannoun (1997, apud. Cucoş C., 2000, p. 177), două mari seturi de obiective ale şcolii interculturale:

• *Păstrarea şi apărarea diversităţii culturale a populaţiei şcolare.* Şcoala, ca instituţie de educare şi transmitere a valorilor, trebuie să se axeze pe pluritatea culturilor pe care mediul multicultural o presupune, Nu trebuie să se insiste pe ideea că o cultură are prioritate în faţa alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: în primul rând adaptarea celui educat la mediul propriu, al regiunii, localităţii, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile care le implică acest lucru; în al doilea rând, o astfel de şcoală îşi propune să asigure adaptarea educatului la mediu în calitate de coexistenţă a mai multor grupuri culturale (culturi familiale, ambientale).

• *Prezervarea unităţii şcolare.* Specific şcolii interculturale, în ceea ce priveşte atitudinile asimilaţioniste sau multiculturaliste, este faptul că ea refuză de a se lăsa închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacţiunii culturale. Acest tip de şcoală are drept scop privilegierea tuturor culturilor ambientale, evidenţierea tuturor diferenţelor specifice, cu bogăţiile indispensabile.

Bibliografie:

1. Cucoş, C-tin. – Educaţia. *Dimensiuni culturale şi interculturale*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000;
2. Nedelcu, A. – *Învăţarea interculturală în şcoală. Ghid pentru cadrele didactice*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional".

STANDARDE PROFESIONALE. SENSIBILIZAREA CADRELOR DIDACTICE: CARIERA DIACTICĂ. STANDARDE PROFESIONALE ŞI SOCIO-UMANE

(PROFESSIONAL STANDARDS. THE RESPONSIBILITIES OF THE TEACHING STAFF: DIDACTIC CAREER. PROFESSIONAL AND SOCIO-HUMAN STANDARDS)

înv. Silvia Chirilă, înv. Mihaela Anghelescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Năvodari, jud. Constanţa

Abstract:

The forming of one's skills concerning career management comprises issues such as the teacher's capacity of handling various situations which he might encounter as an examiner, examinee, candidate or supervisor. The national standards for the teaching staff present the map of the competences necessary for the proper attainment of instructive-educative activities, grouped in general and specific professional competences. They constitute clear markers, from the viewpoint of quality, which describe the minimal levels of performance necessary for the exercising of the teaching profession.

Motto: „Ferice de şcoala în care profesorii trăiesc arzând şi pentru care catedra este un altar iar copii, o credinţă."
(*Valeriu Oros*)

Educatorul, cel care îşi alege nobila misiune de a îndruma tinerele generaţii, fie educatoare, învăţător, institutor, profesor, în condiţiile marilor transformări sociale, economice şi culturale ale lumii contemporane, trebuie să-şi pună tot mai des problema eficacităţii sale personale şi profesionale, ca o condiţie sine qua non a construcţiei propriei cariere. Pentru a obţine succesul şi eficacitatea personală şi a răspunde unei nevoi fireşti de autoafirmare este nevoie de un plan riguros cu strategii şi termene concrete, este necesar să decidă între posibile şi variate căi de abordare, numai făcând un bilanţ al *competenţelor* sale *cognitive, metodologice, relaţionale*. În acelaşi timp, formarea *competenţelor de management al carierei* se referă la capacitatea de a face faţă diverselor situaţii cu care se confruntă în poziţia de examinator, examinat, concurent, supraveghetor, precum şi cu rolul său în formarea la elevi a atitudinilor adecvate de conduită şi comportament specifice situaţiilor de evaluare.

Standardele naţionale pentru personalul didactic din învăţământul preuniversitar descriu harta competenţelor necesare desfăşurării activităţii instructiv-educative, grupate în competenţe profesionale generale şi specifice. Ele constituie repere clare, de ordin calitativ, care descriu niveluri minimale de performanţă ale exercitării funcţiei didactice.

Fiecare cadru didactic, încă din prima zi de activitate la catedră este animat de responsabilitatea atitudinii sale creatoare faţă de programă, de manuale. El este cel care poate şi trebuie să cultive în rândul elevilor valenţe formative ale acestor documente oficiale care obiectivează conţinutul învăţământului. Fiecare temă din programă trebuie să poarte amprenta personalităţii sale, făcând din fiecare lecţie un act de creaţie.

Toate ţelurile propuse de programă rămân însă literă moartă dacă profesorul / învăţătorul nu acţionează pentru înţelegerea sensului acestora. Totul porneşte de la imaginea pe care şi-o face cadrul didactic despre strategia didactică pe care o va aborda în parcurgerea programei atât de către el, cât şi de către elevi. Aceasta trebuie să aparţină unui proces de învăţământ care să capete unele trăsături comune cu strategia proprie unei investigaţii ştiinţifice.

Curriculum-ul Naţional este flexibil şi deschis, fiind în măsură să ofere fiecărui tânăr şanse reale pentru identificarea şi valorificarea deplină a propriilor aptitudini şi interese printr-o instruire personalizată, creativă.

Un cadru didactic cu o vastă carieră didactică va antrena elevul la o muncă independentă. Nu este posibilă formarea omului *activ* – capabil de integrare rapidă în societate – fără ca şcoala să-l fi angajat în efectuarea unor activităţi independente, singurele capabile să asigure – în final – independenţa în gândire şi acţiune. Întreaga activitate didactică are menirea să determine formarea şi dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, a spiritului de independenţă.

Preocupat de ridicarea standardelor profesionale, cadrul didactic pune problema atitudinii creatoare faţă de manual, în sensul restructurării lui sau, după caz, al extinderii şi adaptării la nivelul clasei, pentru ca aceasta să slujească mai bine obiectivelor formulate de programă şi scopului urmărit de profesor.

Un alt aspect îl constituie atitudinea novatoare de promovare a unor metode active de învăţare. Mai mult, antrenarea elevilor în investigaţii necesită din partea cadrului didactic aplicarea de metode şi procedee participative care dezvoltă gândirea, care apropie mai mult metodologia lecţiilor de însăşi metodologia de cercetare a matematicii, limbii române, istoriei ş.a.

A atinge *standarde profesionale* este o responsabilitate sporită care îl obligă pe profesor / învăţător foarte mult pentru creşterea competenţei profesionale, creşterea permanentă a exigenţei faţă de propria pregătire de specialitate, pedagogică şi psihologică, deoarece acesta a fost, este şi va rămâne *principalul factor determinant al calităţii muncii desfăşurate cu elevii.*

Evaluarea cadrului didactic implică raportarea la

Scanned with OKEN Scanner

standarde care au „accepțiunea unor criterii și repere de calitate și cantitate referitoare la prestația celor care lucrează în sistemul educațional"(1). Din perspectiva paradigmei curriculum-ului, aceste criterii reprezintă capacități de:

- *Cunoaștere a elevului* (necesară pentru diferențierea educației / instruirii);
- *Optimizare a proiectării pedagogice* (necesară la nivel de planificare, realizare, dezvoltare a activității de educație / instruire);
- *Conducere managerială a activității de educație / instruire* (necesară pentru valorificarea deplină a resurselor pedagogice existente);
- *Evaluarea continuă* (necesară pentru reglarea – autoreglarea permanentă a activității de educație / instruire).

Corelarea acestor capacități, exprimabile prin diferite standarde (desfășurate specific în raport de treaptă, disciplină de învățământ) poate contura imaginea ideală a profesiei didactice, structurată la nivel de competență pedagogică. Operaționalizarea sa marchează ansamblul de performanțe virtuale, adaptabile la orice context, în măsura în care asigură proiectarea, realizarea, dezvoltarea și finalizarea curriculară a activității de educație / instruire.

Cele patru categorii de standarde concentrează un set de performanțe evaluabile care exprimă potențialul unor capacități pedagogice de:

- Cunoaștere a elevului în plan pedagogic (situația școlară), psihologic (profil psihologic), social (integrare în familie, comunitate locală, școală, clasă);
- Optimizare a proiectării pedagogice prin raportare la obiectivele generale și specifice (incluse în programă) și la situația reală a comunității, școlii, clasei, elevului, oferta taxonomiilor, schema logică de operaționlaizare a obiectivelor;
- Conducere managerială a clasei de elevi, prin valorificarea tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, bugetare) la nivelul corelației profesor-elev;
- Evaluarea continuă prin forme și metode adecvate de măsurare și apreciere angajate strategic (între evaluarea inițială și finală), în perspectiva stabilirii unor decizii optime.

Metodele de analiză exersate în ultimii ani în plan mondial – reproduse în documentul propus de MEC – conturează un profil al competenței pedagogice a profesorului de orice specialitate care „înseamnă mai mult decât îndeplinirea unor standarde separate".

Toate aceste standarde: cunoașterea și înțelegerea științifică și pedagogică a domeniului, organizarea clasei, planificarea predării, monitorizarea și evaluarea activităților proiectate „trebuie luate ca întreg pentru a aprecia pe deplin creativitatea, energia cerută de predare, abilități manageriale propii profesiei didactice". (2)

„Profesorul trebuie să fie prin definiție, o personalitate eficientă." (2) Această teză este argumentată prin analiza sensurilor multiple ale conceptului de competență pedagogică, din care reținem:

- *„Abilitatea de a satisface scopurile educației"* care permite evoluția personalității;
- „Caracteristica personalității" care determină atingerea unor obiective pedagogice;
- *„Comportarea personalității"* care atinge un scop educațional;
- *„Abilitatea de a îndeplini sarcini interpersonale"* – factor relațional – care vizează dinamica de ansamblu a sistemului și procesului de învățământ.

În modul cel mai expresiv *personalitatea profesorului* este un sistem interpersonal; ea există numai prin interacțiunile sale sociale cu ceilalți. Se produce, în acest sistem de relații, o dinamică specifică, prin care personalitatea tinde să depășească stările de constantă. Este vorba de o notă particulară care marchează profesiunea didactică, aceea a mișcării continue a scopurilor, cărora persoana-profesor tinde să se adecveze.

Cercetările asupra aptitudinilor pedagogice au condus la concluzia că acestea implică mai multe tipuri de competențe: *politico-morală, profesional-științifică, psiho-pedagogică, psiho-socială.* Între profesor și elev se constituie un sistem relațional dinamic, caracterizat prin interconditionare și perfectibilitate. În formele moderne ale activității școlare, inițiativa și studiul elevilor se află în centrul preocupărilor, profesorii atribuindu-și rolul esențial de a-i seconda și a-i susține în activitățile și cercetările lor. În acest caz, relația profesor-elev trebuie să fie de așa natură, încât elevul să îndrăznească să acționeze în prezența profesorului, să coopereze cu el, să răspundă la întrebările lui, să pună întrebări la rândul său, să exprime idei, ipoteze, opinii și interpretări personale.

O bună *relație profesor-elev* presupune ca profesorul să posede noțiunea importanței rolului său și înțelegerea semnificației conduitei sale pedagogice; dar ea cere în primul rând acceptarea încercărilor și ideilor personale ale elevilor, interesul și înțelegerea față de eforturile lor, astfel încât directivele și controlul să fie destul de precise pentru a le îndruma învățarea fără să aibă un caracter de constrângere sau de devalorizare.

Procesul instructiv-educativ se desfășoară într-un cadru social organizat prin procese, în mare parte interpersonale, ceea ce înseamnă că nici un element implicat în complexul educațional nu poate fi considerat pasiv, inert.

„Când profesorii vor fi mai aproape de elevi, când vor dispărea violența verbală și gestul brutal, când se va renunța la pedeapsă și se va face apel la simțul demnității și la rațiune, când se va învedera noblețea muncii, a cinstei și a politeței, prin exemplul educatorilor înșiși, atunci se va statornici un climat cu adevărat propriu educației omului."

(*Dumitru Theodosiu, Mai aproape de elevi*)

Bibliografie:

1. Dragu, Anca – *Structura personalității profesorului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
2. Agenția de Formare a Cadrelor Didactice din Marea Britanie – *Standarde naționale pentru statutul de profesor calificat*, 2002;
3. M.E.C. – *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București, 2002.

ÎNVĂȚAREA ȘI INTERESUL DE CUNOAȘTERE

(LEARNING AND THE INTEREST FOR KNOWLEDGE)

înv. Elena Dabija,
Școala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Iași

Abstract:

Following the trail of causality, we observe that the needs lie at the basis of human behaviour in general and implicitly of the explorative behaviour. Needs can be classified into primary needs and secondary needs. From the former category we enumerate biological needs (food, sleep, physiological, etc), and from the latter we enumerate the spiritual needs (the need for developing ideas, the need for

Scanned with OKEN Scanner

artistic images, moral needs, etc). The idea of developing a formative teacher – a prerequisite of the contemporary education – implies, logically, the forming of spiritual needs to the pupils we educate.

1. *La început a fost trebuința*

Prima preocupare a învățătorului este aceea de a „capta" atenția elevilor. Unii, mai ales începătorii, fac chiar repetate invitații verbale în acest sens: „Fiți atenți", „Să fim atenți, copii", „Vă rog priviți la mine" etc.

Existența unor elevi neatenți la lecție generează în mod firesc întrebarea: „De ce nu sunt aceștia atenți?". Răspunsul, de obicei, vine spontan: „Fiindcă nu-i interesează ceea ce se predă". Așadar, relația pare simplă: interesul stimulează atenția. Dar, oare, interesul este *punctus terminus, causa causorum* sau are și el o determinare?

Mergând în acest fel pe firul cauzalității, vom putea constata că la baza comportamentului uman în general, deci și a celui explorator (iar manifestarea interesului este o expresie a acestui comportament) stau *trebuințele*. Trebuințele se pot clasifica în *trebuințe primare* și *trebuințe derivate*. Din categoria trebuințelor primare fac parte cele *biologice* (de hrană, de somn, sexuală etc.), iar din categoria trebuințelor derivate fac parte și cele *spirituale* (trebuința de idei, de imagini artistice, morale etc.). Trebuințele biologice sunt înnăscute și se exprimă prin instinctele care le poartă numele, iar trebuințele derivate sunt rodul condițiilor socio-culturale în care trăiește copilul și al educației desfășurate în vederea formării lor.

În cazul copiilor neatenți ne aflăm în fața unor situații în care fie că nu s-au format încă trebuințele spirituale, fie că învățătorul în cauză nu le știe stimula și actualiza. Căci nu puține sunt cazurile în care aceiași copii nu sunt atenți la o lecție, dar sunt atenți la altă lecție, ceea ce înseamnă că trebuința ca atare există, dar, în primul caz, nu a fost actualizată și deci nu a acționat asupra interesului, iar aceasta nu a declanșat atenția.

Interesul de cunoaștere, factor declanșator și susținător al atenției, face parte din motivele derivate, adică dobândite în cursul vieții, chiar dacă la temelia lui stă „rădăcină biologică" – instinctul curiozității. Însă una este curiozitatea instinctuală și alta este curiozitatea epistemică (nevoia de idei), la care se referea Rousseau când o corela cu instruirea.

2. *Strategii didactice ale formării trebuințelor spirituale*

Ideea învățătorului formativ – deziderat major al școlii noastre contemporane – implică, în mod logic, și formarea trebuințelor spirituale la elevi. Îndrăznim chiar să afirmăm că formarea acestora constituie condiția psihologică de bază a tuturor aspectelor formative ale învățământului.

Psihologul american E. D. Super considera interesele resurse, forțe motrice care trebuie explorate, descoperite și utilizate ca și resursele naturale. El mai preciza că școala are responsabilitatea descoperirii, cultivării și utilizării acestor resurse psihice.

În școală se transmit cunoștințe despre diversele domenii ale realității obiective: natură, societate, gândire. Cunoștințele, sub forma noțiunilor, regulilor, definițiilor, legilor etc., adică așa cum sunt formulate în lecții, au caracter abstract și, ca atare, sunt greu accesibile elevilor, motiv pentru care unii dintre aceștia nu le agreează, nu manifestă interes pentru ele. Problema principală și de temelie care se pune învățătorului este aceea de a găsi modalitățile de lucru (predare-învățare) care să facă neagreabilul – agreabil, neinteresantul – interesant. Este o veritabilă problemă de măiestrie didactică pe care cei ce o rezolvă cu succes se pot bucura de aprecieri superlative.

Așadar, se naște întrebarea: cum să procedăm pentru ca elevii să dobândească pasiunea cunoașterii?

Pornind de la premisa că interesul de cunoaștere, pentru idei, nu este un dat, ci un rezultat al unei pricepute activități educaționale, s-au inițiat câteva situații experimentale (lecții) care să stimuleze și să genereze formarea sa, sub formă problematizată, sub forma unor jocuri și ghicitori (la clasele mici), s-au recomandat unele lucrări de știință distractivă etc. Ghidul a fost analizat și discutat, pentru a fi bine înțeles, cu cadrele didactice în cauză.

Privitor la ideea legării teoriei cu practica, în vederea formării interesului de cunoaștere, unii psihologi ca Piaget, Bruner, Levitov, Vozdinski susțin că interesul pentru cunoștințe apare la elevii preadolescenți când aceștia încep să înțeleagă utilitatea acestora pentru viață. Desigur că acest mod de a concepe formarea interesului de cunoaștere – din perspectiva pragmatică – este doar un început, o primă motivație elementară, valabilă doar pentru copilărie și preadolescență.

Procesul de formare a personalității necesită însă ridicarea spre lumea valorilor. Iar acest lucru devine posibil și necesar în perioada adolescenței, când adolescentul elev vine în contact sistematic cu valorile științei prin intermediul procesului de învățământ.

Dar pentru ca acest contact să aibă efecte formative aspura interesului de cunoaștere, sunt necesare organizarea și desfășurarea adecvată a procesului de transmitere a acestor valori. În strategia didactică a formării trebuințelor spirituale, metodele active (conversație euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire etc.) joacă un rol important, căci cu ajutorul lor elevul este angajat nu numai în actul învățării, ci și în procesul de formare a propriei personalități. Ele deschid spiritul elevului spre receptarea de idei și spre o cunoaștere activă.

Odată formată această trebuință spirituală (trebuința de idei), ea se exercită ca o forță dinamogenă și direcțională asupra activității de dobândire de noi cunoștințe, ceea ce este echivalent cu interesul de cunoaștere.

Relația dintre interesul de cunoaștere și procesul de învățare este deci o relație dialectică de inter-influențare.

3. *Interes de cunoaștere-învățare.*

Un prim efect care îl are interesul de cunoaștere asupra actului învățării se exprimă în stimularea și menținerea atenției, condiție psihologică esențială a oricărei activități conștiente, deci și a învățării.

Dar nu numai atenția este acționată de interesul cognitiv, ci toate procesele de cunoaștere angajate în actul învățării sunt stimulate, susținute și direcționate de acesta. Astfel, selectivitatea percepției, condiție a unei observări clare și profunde, este nemijlocit legată de interesul pentru obiectul în cauză, idee formulată de psihologul francez P. Fraisse pe baza unor experimente organizate în acest scop.

Memoria, atât de mult implicată în învățare, este de asemenea puternic marcată de interes, demonstrându-se, de asemenea, pe bază de experimente, că reținem mai ușor un material care corespunde intereselor noastre, idee pe care Stendhal o sublinia cu un anumit umor, mărturisind că și-a descoperit o lipsă totală a memoriei pentru tot ceea ce nu-l interesează.

4. *Interes – succes școlar.* Multă vreme succesele școlare au fost puse mai ales pe seama inteligenței elevilor sau a proceselor mnezice ale acestora. Se considera, astfel, că elevii cu cele mai bune rezultate la învățătură sunt cei cu un coeficient mai ridicat de inteligență. Cercetările din ultimul timp au scos însă în evidență un alt factor care determină succesul: interesul pentru cunoaștere a elevului. Astfel s-a constatat că există elevi cu rezultate foarte bune la învățătură care nu au un coeficient de inteligență deosebit de ridicat. Așadar, nu numai inteligența, este responsabilă pentru aceste rezultate, ci și atitudinea lor față de învățătură, atitudine exprimată tocmai într-un sporit interes de cunoaștere.

5. *Interes – eficiență de învățare.* Conceptul de „eficiență" este extrapolat în domeniul învățământului din economie. Spre deosebire de domeniul său de origine, unde

Scanned with OKEN Scanner

se exprimă în costuri şi câştiguri (valori de randament), în învățământ se operează cu valori de finalitate, care se exprimă în *structuri* şi *scopuri*. Am făcut această distincție deoarece, operând cu asemenea valori, eficiența învățării se va deosebi substanțial de cea economică, ea neputând fi calculată prin coeficienți economici cantitativi (cost-câştig), ci prin elemente de ordin calitativ (structuri psihice realizate, scopuri atinse). „Câştigul", în cazul instruirii şi educării, nu este unul material, ci spiritual, prin intermediul căruia se va realiza apoi cel material (performanțele profesionale şi sociale ale celui instruit). Eficiența despre care am vorbit până acum este una internă. Ea constituie o premisă pentru eficiența externă a învățământului. Dacă eficiența internă (psihopedagogică) este o condiție şi o premisă pentru cea externă (socio-economică), atunci aceasta din urmă constituie o validare a celei dintâi. Şi numai în măsura în care şcoala a realizat o eficiență internă veritabilă, ea va fi confirmată şi social. De aici şi preocuparea şcolii noastre contemporane de a realiza un izomorfism cât mai ridicat între activitățile sale şi cerințele vieții sociale, idee care constituie chintesența modernizării. Calitatea elevilor pregătiți pe băncile şcolii constituie, în esență, indicele valoric al eficienței învățământului nostru.

Bibliografia:

1. Cosmovici, Andrei (şi colab.) – *Psihopedagogie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Cucoş, Constantin – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
3. Piaget, Jean – *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

MIJLOACE DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚELOR MULTIPLE PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR DESFĂŞURATE CU PREŞCOLARII

(MEANS OF DEVELOPING MULTIPLE INTELLIGENCE THROUGH THE ACTIVITIES PERFORMED WITH PRESCHOOLERS)

inst. Mărioara Maftean,
Grădinița cu Program Normal „Norocel", Suceava

Abstract:
Treating children differently according to their psycho-physical features and individual and age particularities is a fundamental principle of preschool psychology and pedagogy. The theory of multiple intelligence developed by professor Gardner in 1985 starts from the idea that there are different, autonomous types of intelligence which lead to different ways of knowing and understanding, representing also an incentive for learning and personal development even since early ages.

Obiectivele majore din perspectiva reformei educaționale în învățământ propun cadrelor didactice să ofere metode de instruire diferențiată, bazată pe o reală cunoaştere a potențialului copiilor şi cer reconsiderarea stilului didactic şi actualizarea acestuia în funcție de ritmul dezvoltării copiilor şi parametrii solicitați în vederea asigurării şansei de succes personal. Conform teoriei inteligențelor multiple elaborate de Gardner, se cunoaşte faptul că fiecare persoană posedă cele opt inteligențe într-o combinație unică: unii au un grad înalt de dezvoltare a tuturor inteligențelor, foarte puțini prezintă un nivel scăzut de dezvoltare a lor, iar cei mai mulți se găsesc undeva la mijloc, cu un număr mic de inteligențe foarte dezvoltate, cele mai multe dezvoltate mediu şi una sau două inteligențe slab dezvoltate.

Cei care posedă inteligența lingvistică gândesc cu predilecție în cuvinte şi folosesc cu uşurință limba pentru a exprima şi înțelege realități complexe. Ei au o deosebită sensibilitate pentru înțelesul şi ordinea cuvintelor, sonoritatea şi ritmurile limbii. Copiii cu inteligență predominant lingvistică învață repede limba modernă şi limbile străine, citesc cu plăcere, folosesc metafore şi îşi aleg mai târziu cariera pe baza capacităților lingvistice. Astfel, actul didactic sau demersurile didactice ale educatoarei pentru stimularea acestui tip de inteligență trebuie să conțină: povestiri, dramatizări, convorbiri, povestiri cu început dat, poveşti create, lecturi după imagini, concursuri, ghicitori, proverbe, descrieri, caracterizări.

Prevalența inteligenței logico-matematică determină analiza cauzelor şi efectelor, înțelegerea relațiilor dintre acțiuni, obiecte, idei. Abilitatea de a calcula, cuantifica, evalua propoziții şi efectua operații logice complexe sunt caracteristici care ies în evidență în cazul acestei inteligențe împreună cu abilități de gândire deductivă şi inductivă şi capacități critice şi creative de rezolvare a problemelor. Acest tip de inteligență se poate dezvolta prin jocuri logico-matematice în care copiilor li se cere să clasifice după anumite criterii prin activități specifice, cu tăbliţe magnetice, cu cifre şi litere, jocuri de masă cu cifre şi numere, unde li se cere să asocieze cifra numărului, exerciții matematice şi fişe în care pun mulțimile în corespondență, stabilesc cifra corespunzătoare cantității, apreciază greutatea, exerciții şi probleme de adunare şi scădere cu 1-2 unități, concursuri de perspicacitate, cărți de colorat cu sarcini specifice matematicii, jocuri în care li se cere să se grupeze după anumite criterii (şir crescător, descrescător, după înălțime, după sex, după nume).

Stilul de învățare bazat pe inteligența vizual-spațială, denumită şi inteligența „imaginilor şi tablourilor" pun copiii în situații de a percepe prin studiul mediului concret obiecte şi fenomene, dar pe cale vizuală, de a-şi reactualiza şi combina propriile experiențe vizuale, pentru a oferi o nouă viziune, ca experiență personală celorlalți. Astfel, aceşti copii pot desena ce au vizualizat şi au experimentat altfel decât colegii lor, combinând culorile, liniile, formele, spațiul şi chiar relațiile dintre elementele desenului şi pot chiar reproduce imagini în spațiu. S-ar putea spune că generația de astăzi s-a născut cu inteligență vizual-spațială. Discuțiile interactive dintre copii şi educatoare în timpul vizionării sau după vizionare provoacă copiii la un învățământ anticipativ, activ participativ. La nivelul copilului preşcolar inteligența vizual-spațială este caracterizată prin capacitățile: de a construi; de a compune plastic un spațiu dat; de a reda grafic traseele parcurse în timpul unei vizite, plimbări; de a desena scheme, hărți; de a realiza o machetă, diorama; de a reconstrui imagini fără suport; de a se orienta în spațiu în cadrul jocurilor de mişcare.

Persoanele care au inteligență naturalistă dominantă înțeleg lumea naturală, privesc plantele şi animalele, au abilitatea de a recunoaşte şi clasifica indivizi şi specii şi de a stabili relații ecologice. Interacționează eficient cu creaturi vii şi pot discerne cu uşurință fenomene legate de viață şi de forțele naturii. Astronomii, biologii, ecologii, fizicienii, chimiştii sunt cei care au acest tip de inteligență predominant, având capacitatea de a organiza observațiile făcute, clasificându-le şi categorisindu-le. Ca mijloace de dezvoltare a acestui tip de inteligență la copii din grădiniță amintesc: activitățile de cunoaştere a mediului cu variatele sale mijloace de realizare

Scanned with OKEN Scanner

– observări spontane, organizate, lecturi după imagini, experimente (ex: „apa şi transformările ei", „de unde vine ploaia" etc.), studii de caz, analize situaționale, cercetări asupra unor fenomene din mediul înconjurător.

Posesorii inteligenței kinestezice petrec foarte mult timp în aer liber, au dexteritate în activitățile manuale şi le este foarte greu să stea mult timp nemişcați. Nu toți copii care au o motricitate ridicată şi se află într-o continuă mişcare posedă acest tip de inteligență, care presupune: a face educație fizică cu plăcere, a însoți exprimarea verbală de gesturi, a pipăi obiectele care îl interesează, a avea o reprezentare clară a schemei corporale, a-şi coordona bine mişcările. Ca mijloace şi modalități de stimulare şi cultivare a inteligenței kinestezice sunt activitățile de educație fizică prin care copilului î se oferă posibilitatea de a exersa toate abilitățile sale corporale, de a executa exerciții şi jocuri de echilibru, orientare, tracțiune, forță, viteză. De asemenea, o contribuție remarcabilă o au dansurile populare, moderne, clasice, gimnastica de înviorare, activitățile practice, practicare unor jocuri sportive adecvate vârstei, jocurile de pantomimă, dramatizări, scenete, în care li se cere să joace anumite roluri.

Persoanele care au inteligență muzicală au capacități sporite de a folosi muzica pentru dezvoltarea sa sub toate aspectele, sunt sensibile la muzică, sunete, ritmuri, înțeleg structura muzicii şi îşi adaptează uşor paşii, mişcările conform muzicii, recunosc bătăile ritmice, partiturile muzicale, receptează afectiv melodiile, îi relaxează şi însenineză sunetele muzicale. De asemenea, au o capacitate de a produce şi aprecia ritmul, înălțimea sunetului şi timbrul, recunosc, creează şi reproduc muzica folosind un instrument sau vocea. Ei se implică într-o ascultare activă şi sensibilă şi stabilesc o legătură puternică între muzică şi emoții, memorând cu mai multă uşurință fragmente muzicale decât alte informații. Ca mijloace de dezvoltare a inteligenței muzicale recomand activitățile muzicale cu variatele sale mijloace de realizare: cântece, jocuri muzicale cu text şi cânt, audiții, exerciții ritmice de recunoaştere a unor fragmente muzicale, cât şi dansurile cu temă, moderne, populare, clasice.

Inteligența interpersonală înseamnă a gândi despre alte persoane şi a le înțelege, a avea empatie, a recunoaşte diferențele dintre oameni şi a aprecia modul lor de gândire, fiind sensibili la motivele, intențiile şi stările lor. Ea implică o interacțiune eficientă cu una sau mai multe persoane din familie sau din societate. Sugerez ca mijloace şi modalități de dezvoltare a acestui tip de inteligență activitățile de orice gen pe grupuri, unde se pretind cerințe de rezolvare colectivă a sarcinilor, unde au posibilitatea de a colabora, de a se cunoaşte şi de a se identifica reciproc. Astfel, în cadrul jocurilor de rol, de construcții, sportive, de masă, „puzzle", construirea unei machete, lucrări colective, convorbiri tematice copiii îşi exprimă opțiunea vis-a-vis de situația creată, completându-se reciproc.

Inteligența intrapersonală determină o gândire şi înțelegere de sine: a fi conştient de punctele tari şi slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale, monitorizarea şi controlul eficient al gândurilor şi emoțiilor, abilitatea de a se monitoriza în relațiile cu alții. Este vorba de cunoaşterea de sine şi de luarea deciziilor pe baza acesteia; se referă la autoreflecție, metacogniție şi conştiință. Copiii care posedă acest tip de inteligență trebuie să fie expuşi unei game variate de oportunități de învățare eficientă, iar performanțele lor în învățare vor fi în mod evident amplificate prin activități de convorbire pe o anumită temă unde îşi pot valorifica opinia personală perfect cenzurată, prin serbări, concursuri, experiențe unde scopurile şi cerințele sunt individuale, deoarece ei gândesc interiorizat şi desfăşoară cu succes proiecte în ritm propriu.

Concluzii

Noul curriculum național are în vedere valorificarea maximă a potențialului fizic, psihic şi intelectual al fiecărui copil, ținând seama de ritmul propriu al acestuia şi de nevoile sale afective, oferindu-le posibilități de manifestare a creativității, inițiativei, spiritului de cooperare prin expunerea lor la situații variate pentru a se dezvolta în domeniile în care capacitățile sale sunt mai evidente. Abordând strategii variate şi modalități alternative de învățare, copilul îşi poate croi drumul în viață, încă din grădiniță, dacă este ajutat, canalizat şi sprijinit să-şi exerseze tipul de inteligență dominant. Opționalele facilitează valorificarea tipurilor de inteligență mai puțin relevante şi insuficient exploatate. Mediul educativ trebuie să lase libertate de mişcare şi acțiune, de exprimare şi cooperare, atât în relația educatoare-copii, cât şi între copii.

Bibliografie:

1. Breban, Silvia; Ruiu, Georgeta; Gongea, E. – *Activități bazate pe inteligențe multiple*, Craiova, Editura „Reprograph ", 2005.
2. Gliga, Lucia; Spiro, Jody – *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple*, Bucureşti, 2001.

VÂRSTA PREŞCOLARĂ ŞI EDUCAȚIA VIZUAL-SPAȚIALĂ

(PRE-SCHOOL AGE AND THE VISUAL-SPATIAL EDUCATION)

educ. Leucadia Roată,
Grădinița Nr. 4, Vatra Dornei, jud. Suceava

Abstract:

After having studied the new theory of multiple intelligence, we have been drawn towards the activities through which the students must relate, enumerate something, fill in the blanks from an exercise, reconstitute the road, the whole, the ball from more pieces, the human body from more components, etc. On this occasion we have observed which of the children manifest visual-spatial intelligence. Because of these reasons we proposed and performed a series of games which have as a purpose the development of this type of intelligence.

Conceptul de inteligențe multiple în procesul de învățământ

O profundă pătrundere în domeniul educației, de la Piaget încoace, este considerată teoria despre *inteligențele multiple* a lui Howard Gardner de la Universitatea de Medicină din Boston, S.U.A. Este vorba despre un alt mod de a aborda copiii, ținând cont de diferențele dintre ei. Greşim considerându-i inteligenți doar pe cei buni la un obiect (matematică sau literatură), iar pe ceilalți să-i considerăm doar talentați.

Această teorie insistă asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un produs unidimensional, ci ca o serie de şapte inteligențe independente.

Conceptul de *inteligențe multiple* în procesul de învățământ a creat baza dezvoltării curriculare în învățământul preuniversitar. Curriculum-ul se organizează în jurul celor şapte abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, interpersonală şi intrapersonală.

Şi în activitatea preşcolară reforma la prima treaptă a învățământului a trezit interesul şi a determinat folosirea metodelor moderne, a mijloacelor de învățământ care să

Scanned with OKEN Scanner

faciliteze realizarea finalităților propuse – pornind de la finalități. Studiind materialele de specialitate, ghidul practic *„Activități bazate pe inteligențe multiple"*, observăm că ni se propun variante de jocuri și activități bazate pe tehnici și mijloace moderne de învățare. Este un îndemn, o incitare la a căuta mereu altceva, de a găsi noi posibilități în stimularea inteligenței fiecărui copil.

Unele aspecte privind aplicarea teoriei inteligențelor multiple

Mă voi opri în materialul prezent la câteva aspecte din inepuizabila muncă desfășurată cu cei cu care nu trebuie să spunem niciodată *„am făcut totul"*; mereu există altceva în dăruirea noastră de a valorifica tot ce se poate la ei.

În diversitatea acțiunilor din orice moment al zilei, observându-i în timp, acordând atenția cuvenită la orice muncă și dezlănțuire a lor, la insistența de a-i lăsa încă un pic și încă un pic să-și termine tablou început, să adauge încă două piese construcției, să grupeze și nasturii din coșulețul de culoare roz etc., de la caz la caz, analizând predilecțiile fiecăruia spre o anumită acțiune, depistăm, bineînțeles după ce am studiat și am înțeles noua teorie a inteligențelor, inteligența predominantă a fiecărui copil.

Fără a avea pretenția că am descoperit care inteligență îi reprezintă, ce vor profesa când vor fi mari, constat că, aplicând tehnici și modalități de lucru și colaborare specifice acestei teorii a inteligențelor multiple, am îmbunătățit dialogul dintre mine și copii, am reușit să-i apropii mai mult, să-i determin să-și spună deschis orice constatare, orice nedumerire și să se facă mai bine înțeleși între ei.

De la intrarea în grădiniță, când se orientează spre sectorul care-l atrage cel mai mult, spre măsuța unde i-a rămas neterminată o lucrare sau spre tabla magnetică cu cifre și litere, ori spre colțul naturii, al științei, deja de aici putem sesiza și inventaria capacitățile copilului pentru un anumit tip de inteligență. Observăm că unii copii preferă liniștea când se concentrează, alții sunt prompți în răspunsuri sau produc idei noi pe fond zgomotos, fonic. Alții redau mai ușor un conținut cu ajutorul imaginilor, pe unii îi atrag mai mult mișcările, dinamismul, pe alții îi preocupă tot ce este construcție; toate acestea ne demonstrează că fiecare copil are abilități pentru un anumit tip de inteligență. Voi reliefa câteva aspecte din activitatea mea la grupă, prin care am reușit să realizez evaluarea diferențiată a competențelor cu ajutorul teoriei inteligențelor multiple.

Evidențierea inteligenței spațial-vizuală

În prima etapă a zilei și în timpul evaluărilor este timp suficient pentru manifestarea diferitelor inteligențe. Mi-au atras atenția activitățile prin care copiii trebuiau să redea, să enumere ceva (*personajele din..., câte coșuri au cărat copiii, câți fluturași erau pe flori, câte frunze au căzut* ș.a.), să umple spațiul de pe foaia dată, să reconstituie drumul, întregul, mingea din mai multe părți, corpul omului din mai multe componente ș.a.m.d. Aici am sesizat care copii au capacități pentru inteligența vizual-spațială. În cadrul jocului didactic *Sora geamănă* copiii aveau de construit aceeași imagine, având la îndemână aceleași figuri geometrice ca și mine. Eu aranjam construcția în fața lor, după câteva minute acopeream imaginea, iar copiii trebuiau să realizeze *sora geamănă* pe măsuță; în funcție de particularitățile de vârstă, complicam sarcina didactică sau reduceam gradul de dificultate. Am diversificat materialele, realizând alte modele – obiecte sau imagini – cerându-le să confecționeze o *soră identică*.

Pe lângă antrenarea calităților gândirii și a atenției voluntare, acest joc oferă posibilitatea de a depista percepția vizuală. Am observat că sunt copii care modifică cu rapiditate o construcție, adăugând, înlocuind sau completând pentru a realiza o sarcină trasată. Când am cerut copiilor să redea cu ajutorul boabelor și a pietricelelor drumul *Oului năzdrăvan*, R., care avea realizată din materialele amintite altă idee (o capcană și o macara cu brațe puternice), imediat a înlocuit parțial piesele și a precizat că nasturii de culoare verde sunt pomii, podețul peste apă etc. și s-a anunțat printre primii că a realizat tema. Acest fapt demonstrează abilități și acțiuni specifice inteligenței vizual-spațiale.

După plimbările și jocurile în parc sau la *Orășelul copiilor*, am propus copiilor să realizeze cu ajutorul acuarelelor ce au văzut acolo. O parte au schițat: au încercuit un spațiu, au desenat o bancă, toboganul și au lăsat mult spațiu liber; alții au umplut toată foaia cu brazi, alei, poarta spre pârtie, au redat amănunte (ciupercuțele din polistiren etc.). Cerându-le să verbalizeze, să-și prezinte lucrarea, unii și-au găsit mai greu cuvintele pentru a exprima detaliile; imaginile bogate au suplinit cuvintele. Cei cu inteligență vizual-spațială se detașează prin imaginație bogată și memorie foarte bună.

În urma vizitei la o gospodărie țărănească, în lucrările artistico-plastice unii au înșirat toate păsările și animalele din curte, alții au redat doar adăposturile, stăpânul casei și cățelul, ceea ce demonstrează că la unii predomină abilitățile specifice inteligenței logico-matematice, la alții cele pentru cea lingvistică sau naturistă.

O activitate deosebit de semnificativă, care m-a ajutat să completez inventarul de capacități al fiecărui copil din perspectiva *inteligențelor multiple*, a fost tema *Harta țării* – ca o modalitate de evaluare a proiectului tematic *Țara mea*. Unii au desenat amănunțit relieful, apele, munții, folosind culorile adecvate, simbolurile orașelor (buline mari, colorate), alții foarte schematic, prin câteva pete de culoare.

Stimularea intelectuală în orice moment al zilei prin solicitarea imaginației, creativității, prin activizarea vocabularului, prin jocurile de rol și povestirile create de copii, prin convorbirile euristice și tematice îi mobilizează și-i antrenează pe copii la confruntări impresionante. Ne surprind de atâtea ori cu elementele noi cu care completează unii din ei tema dată. Greșim total în situațiile în care dezaprobăm faptul că au venit cu elemente noi la tema cerută , adresând cuvinte de genul: *eu nu ți-am cerut aceasta* sau *nu este din povestea noastră*; din contră, trebuie să apreciem că acel copil care are o inteligență vizual-spațială.

Am căutat o metodă originală de a prezenta părinților lucrările realizate la activitatea cercului de pictură. În cadrul uneia din ședințele cercului le-am precizat că vor picta pe foaie pereții, holurile sau ce le-ar place să aibă în camera lor sau în camera părinților; activitatea s-a realizat în urma ascultării lecturii *Cei patru pictori*, cu referire la anotimpuri. Am aranjat împreună expoziția cu lucrările lor, realizând un adevărat castel din poveste. Am capsat foile între ele, realizând pereții camerelor, am construit acoperișurile cu lucrările sprijinite în formă de cort, am împrejmuit curtea cu foile pictate. Pe rând, au precizat în care cameră poate locui mama, tata, pictorul *vara*, musafirii, au motivat de ce au ales culorile calde pentru sufragerie sau hol și culorile reci pentru camera basmelor plină de mistere ș.a. Astfel, am descătușat creativitatea, am renunțat la îngrădirile unei teme și imaginația și-a spus cuvântul.

Concluzii

Prin cele prezentate, am spicuit câteva tehnici și mijloace de solicitare și dezvoltare a inteligenței vizual-spațiale. Având în vedere materia primă cu care lucrăm, inocența vârstei, spontaneitatea, capacitatea de imitare, emotivitatea, reușim să valorificăm toate valențele instructiv-formative ale acvităților desfășurate.

Bibliografie:

1. *** – *„Buletinul informativ* al proiectului de reformă a învățământului preuniversitar", Nr. 6/oct.1999, București, 1999;
2. *** – Revista *„Interferențe didactice"*, Nr. 4/2005, Bacău, Editura „Corgal Press", 2005;
3. *** – Revista *„Învățământul preșcolar"*, Nr. 1-2/2004, București, 2004.

Scanned with OKEN Scanner

CADRU DE GÂNDIRE CRITICĂ ŞI ÎNVĂȚARE. PLAN DE LECȚIE PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

(THE FRAME FOR CRITICAL JUDGEMENT AND LEARNING. LESSON PLAN FOR DEVELOPING CRITICAL JUDGEMENT)

înv. Mihaela Iamandei, înv. Nicoleta Iamandei,
Şcoala cu Clasele I-VIII Ion Creangă, Roman, jud. Neamț

Abstract:
This lesson is valuable because it emerged from the necessity of diversifying the didactic perspectives. It contributed to the stimulation of the didactic undertaking, to the urging of creativity through the acquiring of final products, to encouraging oral communication and the disappearance of students' inhibition. Therefore, in the centre of our analysis we place the student with all the knowledge he possesses. Through the profound study of the lyrical text the students are offered many opportunities of practising their critical judgement.

Motivație

Această lecție este valoroasă pentru că s-a născut din necesitatea de a diversifica perspectivele didactice. A contribuit la dinamizarea demersului didactic, la stimularea creativității prin obținerea produşilor finali, la cultivarea comunicării orale şi la dezinhibarea elevilor. Aşadar în centrul activității noastre didactice se află elevul, cu tot ceea ce posedă el ca nivel de cunoştințe.

Textul liric „Toamna" de Octavian Goga face parte din unitatea de învățare „Textul literar". Această unitate de învățare propune elevilor aprofundarea poeziilor cu tematică diversă. Poezia studiată în clasa a IV-a descrie în imagini artistice deosebite un tablou de toamnă autentică.

Prin aprofundarea textului liric elevilor li se oferă numeroase ocazii de exersare a gândirii critice. Astfel ei învață că trebuie să-şi asume responsabilitatea pentru propria învățare, că pot să-şi exprime opinia, dar în egală măsură trebuie să o respecte şi pe a celor din jur.

Clasa: a IV-a
Obiectul: Limba şi literatura română
Subiectul: Toamna – de Octavian Goga

Obiective

Obiective operaționale cognitive:

OC_1 – să citească corect, cursiv şi expresiv poezia:
Nivel minimal – rostirea corectă a cuvintelor poeziei;
Nivel mediu – respectarea intonației cerute de semnele de punctuație;
Nivel maximal – respectarea accentului şi a intonației, în funcție de mesajul poeziei.

OC_2 – să explice cuvintele noi întâlnite în poezie:
Nivel minimal – identificarea cuvintelor noi din poezie;
Nivel mediu – explicarea cuvintelor noi din poezie;
Nivel maximal – utilizarea cuvintelor noi în contexte personale.

OC_3 – să raporteze conținutul poeziei la posibile ilustrații:
Nivel minimal – corelarea cuvintelor în schema dată;
Nivel mediu – completarea enunțurilor din schema dată;
Nivel maximal – construirea de enunțuri pe baza ilustrațiilor date;

OC_4 – să decodifice imaginile artistice şi sintagmele din poezie:
Nivel minimal – identificarea imaginilor artistice;
Nivel mediu – gruparea imaginilor artistice în: imagini auditive, vizuale şi motrice;
Nivel maximal – raportarea imaginilor artistice la ansamblul textului, reliefând rolul ei în asigurarea liricității textului.

Condiții prealabile

Pentru a putea învăța această lecție, elevul trebuie să citească corect textul liric, să cunoască sensul cuvintelor necunoscute, să răspundă unor întrebări de ansamblu. Fixarea şi aprofundarea poeziei se realizează de către elevi prin analiza conținutului poeziei.

Evaluarea

Dovezile care arată că elevul a învățat lecția ar putea fi:
- citeşte fluent poezia;
- recită conştient poezia, respectând semnele de punctuație;
- cunoaşte sensul cuvintelor necunoscute;
- analizează conținutul de idei al textului prin evidențierea imaginilor artistice;
- stabileşte cu claritate care este mesajul poeziei.

Resursele şi managementul timpului

Pentru învățarea şi aprofundarea textului liric, elevii vor avea la dispoziție trei ore, dispuse după cum urmează:
- *Ora I*: familiarizarea cu textul liric, identificarea şi explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute;
- *Ora a II-a*: analiza conținutului de idei a textului, identificarea şi gruparea imaginilor artistice în: imagini auditive, vizuale şi motrice;
- *Ora a III-a*: aprofundarea textului prin rezolvarea diverselor tipuri de exerciții propuse.

Evocare

Brainstorming

1. Care sunt caracteristicile toamnei?
2. Care sunt sentimentele pe care le stârneşte toamna?
3. Care este starea sufletească care te caracterizează toamna?

Metoda acumulării

Toamnă: roade; muncă; vii; recolte; oameni; şcoală; tristețe; țările calde; ploi; hărnicie; covor; vânt; păsări; frunze.

Realizarea sensului

Metoda mozaicului

Se lucrează în grupe de câte patru elevi. Fiecare elev are un număr şi primeşte o întrebare pe baza textului sub forma unor fişe.

Întrebări pentru fiecare număr:

1. Identificați câteva schimbări care se petrec în natură toamna.
2. Ce se întâmplă cu plantele toamna?
3. Cum întâmpină viețuitoarele anotimpul de toamnă?
4. Care sunt stările sufleteşti specifice anotimpului de toamnă?

După ce au răspuns independent la aceste întrebări, experții 1 din toate grupurile se adună. La fel vor proceda şi ceilalți experți. Astfel se formează o părere comună în legătura cu răspunsul la întrebarea primită.

Apoi fiecare expert se întoarce în grupul de lucru inițial. Va începe expertul 1. El adresează întrebarea pe care a primit-o, dă răspunsul corect, apoi pune întrebări prin care ceilalți membri ai grupului dovedesc că şi-au însuşit cunoştințele. Astfel se completează schema lecției, adică analiza conținului de idei a poeziei.

Ca sarcină finală de lucru elevii ar putea primi:
- Eseu – despre toamnă şi schimbările petrecute în natură. Elevii trebuie să-şi exprime propriul punct de vedere;
- Poster – „Privind norii suri".

Scanned with OKEN Scanner

Metoda cadranelor

Sunete (ce aud)	*Imagini vizuale (ce văd)*
- tremură pe câmp porumbul; - suflă vântul fără milă; - smulge în zbor câte-o şindrilă; - plânge-un pui de ciocârlie; - îl ascult şi simt sub gene.	- brumă argintie; - tufelor de lămâiță li se uscă rădăcina; - norii suri îşi poartă plumbul; - se îndoiesc nucii; - pui golaşi.
Sentimente (ce simt)	*Desen (moment esențial)*
- tristețe; - dezamăgire; - amintire; - regrete.	

Reflecție

Schelet de recenzie

1 propoziție: Toamna este nemiloasă cu întreaga natură.
1 expresie: lipsită de viață
1 cuvânt: tristețe
1 culoare: gri
1 semn grafic: (o linie frântă)

Cel mai mult m-a impresionat tabloul trist al naturii zugrăvit de poet.

Metoda cvintetului

1 substantiv: Toamna
2 adjective: ploioasă, tristă
3 verbe: împodobind, îndoind, culegând
4 cuvinte: A venit grăbită pe meleagurile noastre.
1 cuvânt (esența / sentimente): Tristețe

Încheiere

La finalul lecției, elevii şi-au lămurit problemele ridicate inițial în legătură cu conținutul de idei al poeziei „Toamna" de Octavian Goga. A forma o gândire critică elevilor înseamnă a-i lăsa să facă afirmații surprinzătoare, să lucreze în grup, să învețe ce înseamnă colaborarea, iar la final să extragă ceea ce este esențial.

Extensie

Pornind de la această lecție, elevii vor putea alcătui un portofoliu cu titlul „Toamna". El va cuprinde lucrări, fişe, compuneri, desene, eseuri, încercări literare proprii, exemple de autori care au zugrăvit în operele lor acelaşi anotimp. Portofoliul poate fi realizat într-un interval mai mare de timp, şi poate fi evaluat în cadrul unei lecții speciale.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (şi colab.) – *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Şoitu, Laurențiu – *Comunicare şi educație*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN TEHNICA PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE

(DEVELOPING CREATIVITY THROUGH THE TECHNIQUE OF "THINKING" HATS)

înv. Mariana-Gabriela Nesteriuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

The technique of the "thinking" hats is a method of developing creativity which is part of the gamut of strategies promoted by Edward De Bono as part of the theory introduced by him concerning lateral thinking, a theory which has applicability in solving various human, daily problems as well as in developing management. It represents a way of thought realisation by employing some perspectives, by playing some roles, with the ultimate purpose of solving the given problems.

Tehnica pălăriilor gânditoare - metodă de dezvoltare a creativității

Tehnica pălăriilor gânditoare este o metodă de dezvoltare a creativității care face parte din arsenalul de strategii promovate de Edward De Bono în cadrul teoriei lansate de către acesta despre *gândirea laterală*, teorie care îşi găseşte aplicabilitatea în rezolvarea diferitelor probleme umane, cotidiene, precum şi în dezvoltarea managementului. Ea reprezintă o modalitate de exersare a gândirii prin preluarea anumitor perspective, prin exercitarea unor roluri, în scopul rezolvării unei probleme.

Tipurile de gândire sunt asociate cu şase pălării colorate diferit. Gândirii obiective (bazată pe informații, fapte) îi corespunde pălăria albă (P.a.); gândirii afective (bazată pe emoții, sentimente, intuiție) îi corespunde pălăria roşie (P.r.); gândirii negative (bazată pe evidențierea greşelilor, a punctelor slabe, a pericolelor şi riscurilor) îi corespunde pălăria neagră (P.n.); gândirii pozitive (bazată pe o abordare constructivă a evenimentelor, evidențierea avantajelor, oportunităților şi posibilităților de concretizare a ideilor) îi corespunde pălăria galbenă (P.g.); gândirii creative (bazată pe generarea de idei noi, identificarea de alternative, flexibilitate şi mobilitate) îi corespunde pălăria verde (P.v.); gândirii reflexive – gândirii despre gândire – (bazată pe monitorizare, definirea clară a problemei, realizarea privirii de ansamblu, extragerea concluziei) îi corespunde pălăria albastră (P.ab.).

Modalități de aplicare a tehnicii pălăriilor gânditoare

După prezentarea problemei elevilor, li se va cere să adopte o singură perspectivă în rezolvare şi să-şi anunțe această opțiune prin purtarea unei pălării de culoare corespunzătoare. Dacă vor să schimbe perspectiva, vor schimba şi pălăria. Dacă activitatea se organizează în grup, toți elevii din grupul respectiv vor fi exponenții unei singure pălării.

Problema poate fi abordată prin prisma tuturor celor şase moduri de gândire, combinându-se astfel cele şase pălării, ținând cont de câteva reguli: să fie şase sau şapte pălării, de pălăria roşie să scăpăm cât mai repede, pălăria neagră să fie lângă pălăria albă; dacă se dublează, să se dubleze pălăria albastră.

Corespunzător fiecărui tip de gândire, se pot formula sarcini didactice specifice: identificarea perspectivelor care apar, descrierea fiecărei abordări teoretice prezentate în text, precizarea datelor problemei, extragerea dovezilor, informațiilor (P.a.); precizarea sentimentelor față de o anumită situație, identificarea cu un anumit personaj, precizarea ideii care place sau displace (P.r.); identificarea punctelor slabe, precizarea dezavantajelor unui mod de rezolvare, a riscurilor întrevăzute, justificarea acceptării ideii respective din perspectiva de avocat al diavolului, (P.n.); identificarea punctelor forte, precizarea avantajelor utilizării modului de rezolvare respectiv, a posibilităților de concretizare şi a rezultatelor (P.g.); precizarea altei modalități de formulare a problemei, identificarea a cât mai multe alternative de rezolvare a problemei (P.v.); precizarea sarcinii de rezolvat şi identificarea etapelor de parcurs, stabilirea întrebărilor care s-ar putea formula şi a concluziei (P.ab.).

Exemplele următoare reprezintă modalități concrete de elaborare a sarcinilor de învățare, în care să se combine cele şase pălării.

Exemplul 1 – Ştiințe, clasa a III-a, lecția *De ce există viețuitoare în pericol să dispară?*, tema: *Poluarea – un pericol pentru Terra*

a) Pălăria albă: Colecționați articole din ziare şi reviste în care sunt prezentate accidente de poluare a apei, a solului şi

Scanned with OKEN Scanner

a aerului.

b) Pălăria roşie: Amintiți-vă situații pe care le-am întâlnit în excursii sau în drumețiile pe care le-am făcut şi spuneți ce ați simțit atunci când ați văzut cum suferă natura din cauza oamenilor.

c) Pălăria neagră: Precizați ce efecte negative pot avea acțiunile oamenilor asupra factorilor de mediu.

d) Pălăria galbenă: Enumerați situații concrete în care poluarea îi determină pe oameni să acționeze pentru păstrarea sănătății planetei. / De ce credeți că trebuie să luptăm pentru combaterea poluării?

e) Pălăria verde: Întocmiți o listă cu îndemnuri şi măsuri concrete pentru a preveni poluarea şi deteriorarea factorilor de mediu.

f) Pălăria albastră: Alcătuiți un text pornind de la întrebarea: *Pământenii sunt duşmanii Terrei?*

Exemplul 2 – Literatură pentru copii, clasa a IV-a, lecția *Alfred Nobel – un mesager al păcii*, tema: *Pacea – cel mai de preț bun al omenirii*

a) Pălăria albă: Ce este pacea? Dar războiul? / Identificați în text cuvinte şi expresii care sugerează duşmanii păcii. / Dați exemple de arme folosite de-a lungul timpului, folosindu-vă de cunoştințele de la istorie. / Dați exemple de războaie cunoscute de voi.

b) Pălăria roşie: Închipuiți-vă că trăiți două situații diferite: una de pace şi una de război. Ce sentimente vă încearcă pentru fiecare caz?

c) Pălăria neagră: Cât de importantă este pacea pentru planeta noastră şi de ce? / Ce se întâmplă dacă nu este pace?

d) Pălăria galbenă: Joc de rol. Considerați că vă numărați printre acei oameni care declanşează un război. Ce câştiguri puteți avea voi inițiind o astfel de acțiune? Dar ceilalți locuitori ai planetei?

e) Pălăria verde: Alegeți o plantă, o pasăre şi un obiect care credeți că simbolizează pacea. / Folosind imaginea şi cuvântul, realizați afişe prin care să adresați mesaje de pace copiilor din întreaga lume. / Ce credeți că trebuie să facă adulții pentru a păstra pacea pe Pământ? Dar copiii?

f) Pălăria albastră: Compuneți poezii sau texte în proză pe tema păcii. Alegeți titluri potrivite pentru creațiile voastre.

Exemplul 3 – Limba română, clasa a IV-a, lecția *Victor Babeş*, tema: *Microbii, „deşi atât de mici, sunt mai cumpliți decât fiarele sălbatice"*

a) Pălăria albastră: Cine sunt microbii? / Reprezintă ei o problemă pentru oameni? / Au oamenii posibilități suficiente de a lupta împotriva lor?

b) Pălăria albă: Enumerați boli de care ați suferit. / Folosind „Micul dicționar medical", explicați termenii: tuberculoză, pneumonie, difterie, cancer, sida. / Citiți textul din manual şi completați enunțurile lacunare.

c) Pălăria roşie: Cum vă simțiți când sunteți bolnavi (la şcoală, dar acasă)? / Microbii sunt şi ei ființe? Trebuie sau nu să-i ocrotim? / Ce simțiți față de un om bolnav? / Ce credeți că simte un doctor față de pacientul său?

d) Pălăria neagră: De ce microbii sunt mai cumpliți decât fiarele? Continuați lista: – pentru că pot ucide, ...

e) Pălăria galbenă: Credeți că microbii pot fi în vreun fel de folos oamenilor? / Spuneți-vă părerea! De ce considera Victor Babeş că vindecarea oamenilor bolnavi este cea mai frumoasă meserie din lume? Găsiți cât mai multe argumente.

f) Pălăria verde: Enumerați cât mai multe „arme" cu care oamenii pot lupta împotriva microbilor.

g) Pălăria albastră : Alcătuiți un rebus cu tema *Microbii.*

Exemplul 4 – Educație civică, clasa a III-a, lecția *Despre sinceritate şi minciună*, tema: *Adevărul şi minciuna, duşmani neînduplecați*

a) Pălăria albă: Observați situațiile prezentate în manual şi descrieți-le. / Dați exemple de texte literare în care ați întâlnit situații de sinceritate şi de minciună. / Ați spus minciuni? Prezentați câteva pe care le-ați spus voi sau alte persoane cunoscute voua (copii sau adulți).

b) Pălăria roşie: Ce-ai simțit când ți s-a descoperit o minciună? / Ce crezi că simte o persoană care află că este mințită de cineva? / Cum te simți când spui o minciună? Dați exemple concrete din viața voastră.

c) Pălăria neagră: De ce nu e bine să mințim? Enumerați motivele.

d) Pălăria galbenă: Ați întâlnit situații în care minciuna să fie necesară? / Ce avem de câştigat atunci când mințim? / Joc de rol: Interpretați pe roluri povestea *Judecata vulpii*, de P. Ispirescu. Organizați un proces între „sinceritate" şi „minciună", alegând un judecător, avocatul apărării şi avocatul acuzării. / Enumerați avantajele pe care le are un om cinstit? Dar unul care minte?

e) Pălăria verde: Cum îi putem ajuta pe colegii noştri, mincinoşi? / Cum pot oamenii să scape de minciuni şi de mincinoşi?

f) Pălăria albastră: Citiți fabula *Adevărul şi Minciuna*, de Nicolae Brădişteanu. Alcătuiți o compunere, pornind de la textul citit.

Scurtă concuzie

Angajând elevii în dezbaterea unor probleme, în maniera modelelor de mai sus, îi îndemnăm să stabilească noi conexiuni între date, să-şi imagineze, să găsească soluții, să interpreteze, să emită idei, să comunice, să gândească critic. Astfel contribuim la stimularea creativității lor.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan – *Perfecționarea lecției în şcoala modernă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983;
2. *** – *Şcoala reflexivă*, Revista Asociației *Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, vol. I, Nr. 3, octombrie 2004.

CULTIVAREA ŞI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII

(CULTIVATING AND DEVELOPING CREATIVITY)

inst. Emilia Petraru,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 7, Comăneşti, jud. Bacău

Abstract:

The teacher uses his professional culture in order to create from the content of the lessons a context which stimulates the activity of acquiring knowledge and the development of the students' creativity so as to form and formulate their own judgement. In this undertaking the teacher uses the force of the creative capacity of his profession. So that the students' activity within the lesson might contribute to their forming and informing it is necessary that the teacher should perform a continuously creative process of transforming them from logical and psychological perspective, which is an operation of continuous structuring the interdisciplinary knowledge.

Despre creativitate şi creație

Creativitatea este „o structură caracteristică psihicului, ce face posibilă realizarea unor producții, opere noi". (2) Cultivarea spiritului inovator este una din sarcinile şcolii de azi, când operațiile stereotipe din producție sunt efectuate de maşini automate, conduse de calculatoare.

Scanned with OKEN Scanner

Imaginația este funcția psihică esențială procesului de creație și trebuie să aibă următoarele însușiri:
- *fluiditate* (multitudine de imagini / idei);
- *plasticitate* (ușurința de a schimba abordarea, când cea utilizată înainte nu dă rezultate);
- *originalitate* (noutatea, raritatea statistică a soluției).

Totuși, fără muncă, fără experiență, nu se realizează nimic original, iar *inteligența* contribuie la aprecierea critică a produselor create.

În general, diversitatea implicațiilor actului creativ și a formelor în care se obiectivează ca manifestare neuropsihică spontană complică mereu eforturile de clarificare a naturii creativității. Prezența sa în vocabularul psihologic a unor noțiuni cu semnificație apropiată noțiunii de creativitate sporesc și mai mult dificultățile de elucidare. De exemplu, este suficientă înscrierea sub același reper a manifestărilor creative din sfera artelor, împreună cu cele din sfera tehnicii (invenția), pentru a se înregistra ecouri nedorite în practica educării creativității. Deosebirea dintre cele două tipuri fundamentale de procese creative devine evidentă dacă le raportăm la vârstele copilăriei.

Unele manifestări ale *creativității artistice* sunt notabile încă din preșcolaritate, grație liberei predominări a ficțiunilor spontane, în timp ce *creativitatea tehnică* este rar întâlnită până la preadolescență, adică până ce copilul începe să-și construiască lumea reprezentărilor și conceptelor exacte. Desenele copiilor mici atestă o anume notă personală, fără a fi îndrumați de un specialist în arta desenării, în timp ce realizările lor în sfera tehnicii nu sunt posibile fără o perseverentă imixtiune din partea adulților. Desigur, este necesară mai întâi o distincție între *creativitate*, considerată ca proces psihologic în desfășurare, și *creația* luată ca *produs* al creativității.

Creația are anumite însușiri de caracter: o motivație adecvată (interesul de a descoperi sau crea ceva nou), o voință fermă pentru a trece peste unele dificultăți, blocaje ce stau în cale). Acestea pot fi:
- *sociale* (conformismul, neîncrederea în fantezie, prețuire exagerată a raționamentului strict logic și a judecății critice);
- *metodologice* (rezistență la schimbare, o rigiditate a algoritmilor anteriori, critică prematură);
- *psihologice* (teama de a nu greși, de a ne face de râs; descurajarea rapidă).

Prin educarea intelectului sau a unor procese intelectuale (imaginația, gândirea) se realizează educarea creativității. Dacă în manifestarea potențelor creative ale copilului este implicată întreaga lui ființă și nu numai anumite funcții mentale, atunci educarea creativității nu poate fi limitată la exersarea intelectului, fără a restrânge înțelesul actului creativ. *Creativitatea*, privită din punct de vedere pedagogic, este o chestiune de intensă *individualizare a procesului educației*, menită să asigure dezvoltarea acestei vocații umane care evoluează de la reflectarea spontană prin imagini simbol, la reflectarea conceptualizată. Dominantă afectiv, ca în copilărie sau cerebral, ca în maturitate, creativitatea poate fi stimulată atât în condiția de neinstruire (creația artistică), cât și în cea de cultivare intelectuală (creația tehnico-științifică).

Lecția – formă de manifestare și cultivare a creativității

Locul de formare a aptitudinilor de a primi cunoștințe noi, a calităților gândirii care să-i permită școlarului și apoi absolventului să restructureze cu ușurință achizițiile obținute în conformitate cu cerințele noilor situații, precum și efectuarea rapidă și adecvată a transferului de cunoștințe, de priceperi și deprinderi necesare în rezolvarea problemelor cu care se confruntă mereu, îl constituie *lecția și celelalte forme de organizare și desfășurare a învățământului*. În cadrul lecției, ca moment al unui proces dinamic, *elevul își formează* treptat, în strânsă relație cu capacitatea de a primi cunoștințe, *aptitudinea de a elabora cunoștințe noi*, de a dobândi priceperi care să faciliteze integrarea sa activă în viața socială și profesională. În lecție se realizează treptat „învățarea învățării", ca obiectiv important al procesului instructiv-educativ. Rezultatele parcurgerii programei școlare, raportate mereu la obiectivele menționate, relevă necesitatea unei neîntrerupte restructurări a conținutului disciplinelor școlare, dar mai ales al lecțiilor prin care se realizează asimilarea de către elevi a acestui conținut.

Idealul educativ și obiectivele învățământului, progresele din metodologia științei, promovarea tehnicilor cercetării științifice în activitatea de învățare, cultivarea independenței elevilor în dobândirea și elaborarea de noi cunoștințe obligă educatorul la o restructurare și prelucrare didactică a conținutului, nu doar în pregătirea prealabilă a lecției, ci chiar în procesul realizării efective a acesteia. Reușita depinde de pregătirea de specialitate, dar mai ales de pregătirea psihopedagogică, de concepția științifică care călăuzește munca educatorului cu elevii.

Stăpân pe metodologia didactică, cadrul didactic utilizează cultura profesională pentru a crea din conținutul lecțiilor un cadru de stimulare a activității de cunoaștere și de cultivare a creativității elevilor în elaborarea de noi cunoștințe, uzând de forța capacității creatoare a profesiei sale. Pentru ca în procesul desfășurării lecțiilor activitatea desfășurată de elevi să contribuie la formarea și informarea lor, se impune ca educatorul să realizeze un proces creator neîntrerupt de prelucrare logică și psihologică, o operație de continuă esențializare și interdisciplinarizare a cunoștințelor dezbătute. În acest proces, cultura psihopedagogică pusă în acțiune susține capacitatea de creativitate a cadrului didactic și relevă ceea ce numim adesea „vocație profesională".

Tehnici de stimlare a creativității

Tehnicile de creativitate pot fi utilizate la toate disciplinele de învățământ: matematică, limba română, geografie, istorie, educație muzicală, educație plastică, abilități practice etc.; se pot concretiza în: *rezolvări originale, compuneri, soluții, alte puncte de vedere asupra contextelor*. Pentru găsirea de idei noi se apelează cel mai des la: *brainstorming, sinectică, diagramele „why-why", „Venn", linia valorilor, cercul discuțiilor, analiza SWOT (puncte tari-puncte slabe)*. Tehnicile, din punct de vedere practic, pot fi *de creativitate individuală* și *de grup*. Ultimile sunt fructuoase pentru că se pot identifica multe legături noi între elemente (obiective, evenimente), aparent fără relații între ele. Un grup de elevi va aduce elemente noi și tot ceea ce trebuie făcut este să se aplice un sistem de reguli care să permită identificarea legăturilor dintre ele.

Aceste metode parcurg o succesiune de pași:
1. *prelucrarea problemei* într-un sens larg, plecând de la definirea ei, continuând cu identificarea aspectelor critice și apoi, cu obiectivele urmărite;
2. *culegerea de informații* despre elementele cunoscute și cele noi și scrierea unui material cu toate informațiile;
3. *ordonarea informațiilor* într-o formă inteligibilă (sortare, grupare, notare);
4. *rafinarea informațiilor* prin relații între ele, similitudini, diferențe, analogii, raporturi cauze-efecte, modele (se pun întrebări stimulative);
5. *„digerarea" informațiilor*, ca fază de „incubare" deliberată, prin renunțarea la abordarea conștientă și „punerea la lucru" a subconștientului, relaxarea voită, discutarea altor probleme, jocuri de divertisment, urmărindu-se o reîmprospătare a minții;
6. *producerea de idei* prin reconcentrarea asupra cerinței, o emisie liberă a ideilor de rezolvare a cerințelor și notarea lor, fără evaluare critică (multe alternative, într-o formă necenzurată);
7. *prelucrarea ideilor* prin examinarea obiectivă, critică, scoaterea în evidență a defectelor, comparare, refacere, îmbunătățire, testare.

Prin folosirea tehnicilor de creativitate în grup se stimulează creația de idei, obținându-se nu numai suma

Scanned with OKEN Scanner

ideilor, ci şi altele generate sau îmbogăţite de ale celorlalţi. Este necesară lipsa cenzurii sau autocenzurii asupra ideilor, înlăturarea ideilor negative/negativiste de orice fel, permanenta încercare de a emite idei.

Brainstorming („furtuna gândurilor") este tehnica care corespunde cel mai mult cerinţelor enumerate. Constă într-o activitate la care participă 10-15 elevi cu orizont larg de cunoştinţe, care au capacitatea de a accepta idei, oricât de trăsnite ar fi. Se anunţă problema, iar elevii încep să ofere soluţii. Ideile nasc alte idei, ajungându-se, după o oră, la un număr impresionant de idei, unele chiar îndrăznețe şi pe care nici unul dintre elevii prezenţi nu le-ar fi putut găsi de unul singur.

Sinectica se aseamănă brainstormingului, însă foloseşte analogia sau metafora pentru ca problema să fie privită din alt unghi. Dacă se răspunde mai întâi la întrebarea: „Cu ce se aseamănă ...?", o problemă mai greu de abordat devine familiară. Alta, banală, poate deveni interesantă dacă se pune întrebarea: „Cum ar fi dacă s-ar asemăna cu ...?". Aşadar, se poate ajunge la multe idei noi, dacă se fac tot felul de asociaţii, unele chiar ciudate.

Diagramele „why-why" (de ce?-de ce?) caută cauza existenţei lacunelor în cunoştinţele elevilor prin întrebarea: „De ce?". Se cercetează de ce a apărut cauza respectivă, se ajunge cu întrebările până la cauzele cu adevărat primare şi se caută remedii. Lămurirea elevului va cere o perioadă mai lungă de timp, dar rezultatul va fi unul mai bun.

Concluzie

Toate metodele şi tehnicile de creativitate provoacă spiritul elevului, obişnuinţele lui mentale. O garanţie absolută de susces nu reprezintă niciuna, aşa cum nu poate fi nici universal valabilă. Dar, rămâne regula de bază a brainstormingului: cu cât se aplică mai multe metode, cu atât există mai multe şanse de a se ajunge la o soluţie interesantă.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Gîrboveanu, Maria (ş.a.) – Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

STRUCTURAREA PERSONALITĂŢII PREŞCOLARULUI

(THE PRE-SCHOOLER'S CHARACTER BUILDING)

educ. Iuliana Panaite,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 27, Iaşi

Abstract:

The contemporary pre-school education opts for an individualisation of the teaching process which should be in perfect concordance with the efforts and intellectual capacities of each student. It is in these groups oriented according to the children's necessities rather than in the groups dominated by the educator that character building is much easier accomplished. This opinion is synthesised and argued for by help of an iconic scheme which aims at highlighting the philosophical hypotheses which characterise the above mentioned types of groups.

Unele aspecte care vizează învăţământul preşcolar contemporan

Învăţământul preşcolar contemporan aderă la o individualizare a procesului de predare, care respectă eforturile şi capacităţile intelectuale ale fiecărui copil. Educatoarele menţin copilul în centrul procesului de învăţare. Ele se străduiesc să creeze medii care să reflecte aceste preocupări, deschid copiilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, îi stimulează să pună întrebări şi să găsească răspunsuri, ajutându-i să înţeleagă complexitatea lumii.

Când mediul de învăţare în care copiii îşi petrec majoritatea timpului este organizat în aşa fel încât încurajează interacţiunea copil-copil, când cooperarea dintre preşcolari este cultivată, când temele şi materialele sunt sintetizate, iar copiii au posibilitatea / libertatea de a-şi urmări propriile idei, copiii devin mai dornici să-şi asume riscuri şi să muncească în aşa fel încât să fie capabili de a răspunde la provocările intelectuale curente.

În grupurile orientate după necesităţile copiilor se realizează structurarea personalităţii preşcolarului mult mai lesne decât în grupele dominate de educatoare. Această afirmaţie este sintetizată şi argumentată în următoarea schemă:

Ipoteze filozofice	
Grupa dominată de educatoare	*Grupa orientată după necesităţile copiilor*
• Grădiniţa pregăteşte copiii pentru şcoală; • Educatoarea pune cunoştinţele la dispoziţia copiilor; • Programul de activităţi constituie sarcini de suportat; • Educaţia este privită ca un rezultat; • Învăţarea are loc într-o progresie liniară prin stăpânirea informaţiilor şi deprinderilor acumulate; • Copiii sunt consumatori pasivi de informaţie şi autoritate; • Conţinutul programei este analitic, prezentat global; • Activităţile conţinute sunt bazate pe manuale şi culegeri; • Accentul se pune pe învăţarea deprinderilor de bază (primare).	• Grădiniţa face parte din viaţa copiilor; • Cunoştinţele sunt descoperite de copii, sub dirijarea educatoarei; • Activităţile sunt interesante, atractive şi vesele; • Educaţia este privită ca un proces; • Învăţarea este văzută ca o spirală care se tot extinde având conţinut, adâncime şi lărgime; • Copiii sunt activi implicaţi în soluţionarea problemelor şi participă la propria lor formare; • Conţinutul programei se constituie pe măsură ce copiii fac conexiuni; • Activităţile se bazează pe sursele primare de date şi pe manipularea materialelor; • Accentul se pune pe înţelegerea conceptelor importante.

Rolul educatoarei în grupa dominată de educatoare

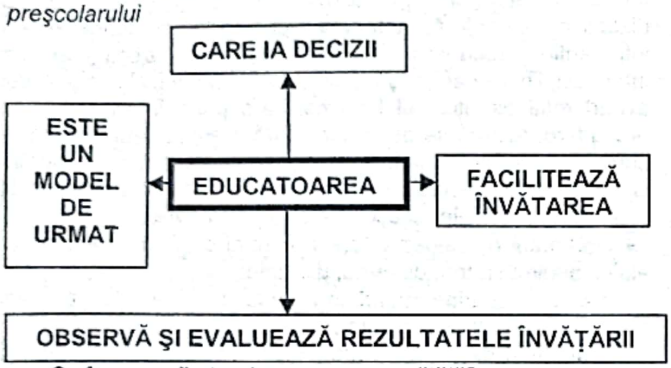
- Educatoarele sunt principala sursă de informaţie;
- Educatoarele sunt considerate ca fiind pe deplin instruite;
- Educatoarea prezintă informaţia prin lectură, culegeri de exerciţii / jocuri şi lucrări;
- Deprinderile sunt predate ca obietive de atins;
- Educatoarele sunt responsabile de comportamentul grupei şi sunt văzute ca autoritatea supremă;
- Educatoarele se comportă, în general, într-o manieră didactică, oferind informaţia copiilor;
- Educatoarele văd copiii ca pe nişte pagini albe pe care trebuie să fie scrise informaţii.

Rolul educatoarei în grupa orientată după necesităţile copiilor

Scanned with OKEN Scanner

- Copiii lucrează, în primul rând, singuri (individual);
- Educatoarele sunt cele care facilitează învățătura, îndrumându-i pe copii în investigarea / folosirea unor surse de informație (calculator etc.);
- Educatoarele învață concomitent cu copiii;
- Educatoarea creează situații de învățare bazate pe experiența directă, interacțiuni sociale și cercetare;
- Deprinderile sunt prezentate ca instrumente și sunt legate de un anumit conținut;
- Educatoarea și copiii stabilesc împreună regulile de comportare care pun accentul pe asumarea responsabilităților;
- Educatoarele se comportă într-o manieră interactivă, fiind un mediator în procesul de învățare;
- Educatoarele văd pe copii în postura de gânditori care emit teorii asupra lumii;
- Copiii lucrează în perechi și în grupuri mici.

Rolul educatoarei în structurarea personalității preșcolarului



Ce înseamnă structurarea personalității?

În calitate de educatoare, trebuie să acceptăm ideea că noi educăm atât mintea, cât și inima fiecărui copil aflat în grija noastră. Scopul nostru este de a dezvolta deprinderile minții și inimii tuturor celor care trăiesc și desfășoară activitate într-o minicomunitate care este *grupa de preșcolari*. Aceste deprinderi își trag seva din respectul reciproc și din responsabilitate. Educarea personalității copiilor influențează comportamentul zilnic al adulților față de copii și invers, creând o comunitate puternică.

Cum putem construi o astfel de comunitate?

În primul rând, trebuie să-i ajutăm pe copii să înțeleagă diferența dintre *„Liber de"* și *„Liber să"*, adică trebuie să le îndreptăm atenția de la ideea de liber de constrângeri și reguli, care este o libertate iresponsabilă, la *ideea de liber să respecte pe celălalt*. E important ca educatoarea să-și dea seama de rolul ei ca model pentru comportamentele și atitudinile dorite, dintre care citâm doar: *Respectul, Bunătatea* și *Responsabilitatea*.

Concluzii

Educatoarele au câteva responsabilități fundamentale față de preșcolari. Menționăm dintre acestea doar pe acelea care îmbracă forma unor obligații. Obligația de:

- a respecta fiecare copil;
- a crede că fiecare copil poate reuși;
- a fi cinstit, a admite eventualele greșeli;
- a asculta și a nu trăda confidențele;
- a fi consecvent și imparțial;
- a aștepta mult de la copii;
- a aprecia eforturile individuale;
- a prețui diferențele și nu asemănările;
- a crea o atmosferă de lucru stimulativă;
- a-și perfecționa permanent cunoștințele psihopedagogice;
- A participa la momente comice sau distractive.

Fiecare personalitate are puncte forte și puncte slabe. Caracterul fiecăruia poate fi educat, modelat, dar tot în funcție de temperament alegem strategiile de acțiune.

Bibliografie:

1. Burke-Walsh, Kate – *Step By Step. Un program pentru copii și familii*, Iași, Universitatea „Al. I. Cuza", 2002;
2. Littauer, Florence – *Personalitate PLUS*, București, Editura „International Press", 2001;
3. Zapartun, Mărioara – *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate*, Cluj-Napoca, Editura „Dacia", 1990.

RELAȚIA DINTRE COMUNICARE ȘI PERSONALITATE LA COPIII CU NEVOI EDUCAȚIONALE SPECIALE

(THE LINK BETWEEN COMMUNICATION AND PERSONALITY IN THE CASE OF THE CHILDREN WITH SPECIAL DEFFICIENCIES)

înv. Silvia Galan,
Școala Specială Pașcani, jud. Iași

Abstract:

In order to develop the language and, implicitly, the personality of the children with special needs the first option is to create a stimulating verbal environment which would attract children. We also have to act using as various activities as possible: working with the book, staging theatre plays, integrating them in the community, socialising, forming groups for leisure time activities together with the normal children. The most important obstacle in the process of educating, shaping and integrating these children is the result of a perturbation of the process of interpersonal communication by means of language.

Motto: „Cuvântul a fost prima realitate specific umană, introdusă în natură nu numai ca mijloc de comunicare cu semenii, ci și ca mediație între ceea ce este și ceea ce nu este încă, ca anticipare a realității."

(Vasile Pavelcu – Culmi și abisuri ale personalității)

Comunicare și limbaj

Procesul de comunicare prezintă o importanță atât de mare, încât condiționează însăși dezvoltarea societății omenești. Comunicarea semnifică încercarea de a pune în comun informații, idei atitudini, de a le asocia, raporta sau a stabili legături între ele. Ea exprimă esența legăturilor umane, exprimată prin capacitatea de a descifra sensul contactelor sociale realizate. Această relație se realizează prin limbaj, acesta fiind singurul mod obiectiv de comunicare, care respectă integral personalitatea interlocutorului nostru. Limbajul este aspectul relațional în care gândirea se împlinește, își validează existența, devine operantă și continuu creatoare de sens.

Comunicarea verbală are, ca instrument limbajul cu totalitatea funcțiilor și laturilor sale, iar elementul esențial, indispensabil, hotărâtor pentru efectuarea unei comunicări verbale este cuvântul.

Cuvântul este întotdeauna o articulație organică, fonetică, chiar dacă nu este pronunțat și are ca principală sarcină transmiterea noțiunilor de la o minte la alta; participă direct și la formarea noțiunilor. Puterea de convingere, valoarea de comunicare a cuvântului, alcătuiesc fundamentul culturii.

Comunicarea ar părea că se confundă cu limbajul, dar

Scanned with OKEN Scanner

aceasta se poate realiza şi-n afara limbajului. Limbajul reprezintă folosirea limbii de către fiecare individ în parte, luat ca entitate psihologică distinctă, reprezentând „limba în acţiune" (Rubinstein). Fiecare persoană îşi proiectează, în exterior specificul său, deoarece fiecare individ are propriul său mod de a se exprima în planul vorbirii. Emil Verza îl consideră ca fiind o conduită de tip superior, care participă la organizarea şi realizarea tuturor comportamentelor umane, iar Jean Piaget arată că, dezvoltarea psihică este imposibilă în absenţa limbajului, deoarece el reprezintă un sistem deschis care se constituie într-un flux continuu de schimburi cu mediul şi, în primul rând, cu mediul social. Achiziţionarea limbajului este determinată de factori biologici şi cognitivi, avându-şi originea în dezvoltarea structurilor senzorio-motorii.

Canalul de circulaţie a informaţiei, cel mai utilizat, cel mai stimulativ şi structurant pentru omul contemporan este cel al semnelor şi simbolurilor – cu precădere cele făcând parte din limbajul oral şi scris.

Cunoaşterea citit-scrisului constituie „arcul de triumf" pe care se intră în cultură şi civilizaţie. Indiferent de nivelul posibil al dezvoltării personalităţii, acest proces, cunoscând niveluri multiple, „ştiinţa de carte", este calea cea mai directă de socializare şi integrare.

Relaţia dintre organizarea şi dezvoltarea mintală şi dezvoltarea şi învăţarea limbii la copii cu dizabilităţi

În cazul copiilor cu dizabilităţi sau „copii cu cerinţe educaţionale speciale" ne confruntăm cu tulburările sau deficienţele de învăţare ale acestora, caracterizate prin:

- disfuncţiile sistemului nervos central;
- diferenţele şi dezechilibrele dintre nivelul de dezvoltare al funcţiilor şi proceselor psihice;
- dificultăţile în realizarea unor sarcini de învăţare şcolară;
- discrepanţa dintre nivelul de achiziţii şi potenţialul elevului.

Deficienţa mintală permite structurarea unei personalităţi umane şi a unei conştiinţe sociale pe niveluri care se dezvoltă în ritmuri proprii în cazul procesului de educaţie. Acest fapt fundamental are două consecinţe în practica socială: prima operează în direcţia necesităţii indubitabile de învăţare a limbii vorbite şi scrise, ca o premisă a socializării; cea de-a doua, motivează cu ajutorul datelor ştiinţifice actuale de ce este necesară o metodologie specifică (diferenţiată) de învăţare a limbii moderne de către elevul cu deficienţă mintală.

Privitor la relaţia dintre organizarea şi dezvoltarea mintală şi dezvoltarea şi învăţarea limbii se demonstrează că:

- deficienţa mintală reprezintă o modalitate specifică de organizare structurală şi funcţională a activităţii mintale;
- procesele de cunoaştere şi învăţare sunt determinate în legitatea lor de către această organizare;
- între structura şi organizarea mintală şi structura şi organizarea limbajului există un raport coacţional;
- obstacolul cel mai persistent în procesul de învăţare, dezvoltare şi integrare a deficientului este rezultatul unei perturbări de grade diferite a procesului de comunicare interumană prin intermediul limbajului;
- învăţarea limbii la copilul cu deficienţă mintală are ca obiectiv fundamental dezvoltarea mecanismelor de mediere a limbajului şi a proceselor psiho-intelectuale care stau la baza învăţării;
- învăţarea limbii şi dezvoltarea limbajului sunt căile principale de stimulare, restructurare şi progres ale activităţii mintale şi de formare a personalităţii.

La copilul cu cerinţe educaţionale speciale constatăm o fragilitate şi labilitate a conduitei verbale, caracterizată de autorul cercetării E. Verza în lucrarea „Particularităţi ale structurilor verbale la debilul mintal" prin „neputinţa handicapatului de a exprima logico-gramatical conţinutul situaţiilor semnificative, de a menţine la nivelul unui progres continuu şi de a-şi adapta conduita verbala la schimbări în diverse împrejurări". Cum bine ştim, la copilul normal procesul de dezvoltare a limbajului şi de învăţare a limbii sunt sincronizate între ele şi se derulează pe o coordonată cronologică standard, pe când la copilul cu cerinţe speciale există o disritmie a acestor procese, fenomen care influenţează considerabil capacitatea copilului de învăţare spontană a limbii.

Înţelegerea sensului cuvintelor în prima copilărie este rezultatul unei învăţări spontane: copilul normal „descoperă" semnificaţiile şi valoarea simbolurilor în cadrul relaţiilor cu obiectele şi prin participarea la comunicarea directă prin limbaj. El ajunge prin „logica acţiunii" la logica gândirii.

Tocmai acest proces fundamental care nu permite crearea unei situaţii „semantice" face ca învăţarea limbii de către copilul cu cerinţe speciale să cunoască grave distorsiuni.

Întregul eşafodaj al metodologiei învăţării limbi de către subiectul şcolii noastre se construieşte pe un model specific al limbajului. Acest model pune în evidenţă cele mai importante forme de dereglare ale sistemului limbajului copilului cu dizabilităţi şi oferă, totodată, principiile şi tehnicile de intervenţie recuperativă din partea întregii echipe interdisciplinare care acţionează în şcoala specială, logopedul având rolul esenţial, el fiind cel care pune în evidenţă, cu precădere, tulburările de vorbire, fără a anula cauzele, fără a corija substratul neuro-fiziologic al acestor tulburări. Categoriile de tulburări generate de lezarea sau inhibiţia la nivelurile structurale funcţionale sunt următoarele:

- sindromul de nedezvoltare a vorbirii cu forme variate ca: alalia, audimutitatea, dizartria, diafonia;
- dislalia – apariţia întârziată a capacităţii copilului cu nevoi speciale de a articula cuvinte.

Numeroşi psihologi, pedagogi, lingvişti şi chiar sociologi au subliniat legătura indisolubilă care există între limbaj şi comunicare, pe de o parte, şi descifrarea structurilor de personalitate şi specificul proceselor psihice ale fiecărei individualităţi, pe de alta parte. P. P. Neveanu sublinia, ca pe o concluzie a cercetării făcute că „subiectul este activ şi în orice comunicare îşi exprimă întreaga personalitate".

Analizele conduitelor verbale investite în actul comunicării la subiecţii scolii speciale au relevat că personalitatea lor prezintă o conduită verbală simplificată, mutilată, neorganizată, iar transportul de informaţii se face incomplet, atât din punct de vedere al recepţiei, cât şi al producerii.

Relaţia complexă dintre personalitate şi limbaj

Analiza relaţiei complexe dintre personalitate şi limbaj se poate face pe două planuri, derivând din accepţiunile diferite care le implică conceptul integrator al personalităţii.

A. În sens restrâns, tradiţional, conceptului de personalitate i-au fost înglobate diferite aspecte referitoare la temperament, caracter şi aptitudini. În acest caz, tipul de temperament transpare prin toate elementele conduitei verbale, cum sunt cele legate de ritmul vorbirii, ritmicitatea, amplitudinea şi expresivitatea gesturilor, mimicii şi pantomimicii, obiectivate în acţiuni şi comportamente. Caracterul transpare mai ales din atitudinile verbale, din limbajul mimico-gesticular şi postura adaptată, iar aptitudinile sunt puse în evidenţă, graţie limbajului folosit, care ne furnizează elemente semnificative asupra tipului, specificului şi nivelului lor de dezvoltare.

B. În cea de-a doua accepţie, mai complexă, în care, prin personalitate este înţeles întregul sistem psihic uman, limbajul intervine, în mod decisiv, în structura proceselor psihice, începând cu cele primare până la cele secundare, care interacţionează la nivelul conştiinţei.

În vederea dezvoltării limbajului şi, implicit, a personalităţii elevilor noştri nu ne rămâne decât să creăm un mediu şcolar stimulativ din punct de vedere verbal, acţionând printr-o diversitate de activităţi: acţiuni cu cartea, teatru şcolar, integrarea în comunitate, socializarea, formarea unor grupuri de petrecere a timpului liber alături de copiii normali. Aceasta pentru că, societatea contemporană caracterizată printr-o

Scanned with OKEN Scanner

continuă schimbare impune, tot mai des, învățarea unor activități care să le formeze elevilor noștri deprinderi și capacități pentru a îmbunătăți, în final, comportamentul adaptiv la mediul lor existențial și, ulterior, prin însușirea unei meserii să se poată încadra într-o activitate utilă pe piața muncii.

Bibliografie:
1. Arcan, Petru; Ciumageanu, Dumitru – *Copilul deficient mintal*, Timișoara, Editura „Facla ", 1983;
2. Păunescu, C. (și colab.) – *Metodologia învățării limbii române în școala specială*, București, Editura didactică și Pedagogică, 1982.

ASPECTE TEORETICE ALE ORTOEPIEI – VOCABULARUL

(THEORETICAL ASPECTS OF ORTHOEPY – THE VOCABULARY)

prof. Elena-Carmen Sterea, inst. Marcela-Maria Radu, prof. Mariana Porumboiu,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Șotânga, jud. Dâmbovița

Abstract:
The vocabulary consists of the totality of the words from a language, forming an ensemble, a whole, a system in which words develop a series of relationships and in which they are set in order, after some factors. The Latin character of the Romanian vocabulary has developed through the borrowings, throughout the centuries, from the other Roman languages, through influences determined by various social, political, cultural and especially economic causes.

Vocabularul sau lexicul unei limbi este totalitatea unităților lexicale (cuvintelor), care există și care au existat cândva în limba respectivă. Vocabularul este constituit așadar din totalitatea cuvintelor unei limbi, formând un ansamblu, un sistem în care cuvintele se află în anumite relații și în care sunt ordonate în funcție de mai mulți factori.

În evoluția ei, limba română a suferit diverse influențe din partea unor limbii vorbite de popoarele vecine cu care românii au avut relații de-a lungul istoriei; așa sunt limbile slave, turcă, greacă. Mai târziu se manifestă influența limbilor romanice. Toate aceste influențe externe nu au afectat însă structura gramaticală a limbii române, care a rămas fundamental latină.

De altfel chiar și vocabularul, care este socotit drept compartimentul cel mai „deschis" al unei limbi expuse unor influențe de tot felul, dovedește, prin componența etimologică a fondului principal lexical, că limba română provine din latină.

Cuvintele nu sunt folosite în aceeași măsură de toți vorbitorii și pe întreaga arie lingvistica a unei țări. Există cuvinte fără de care comunicarea între vorbitorii limbii n-ar fi cu putință, de exemplu: *casă, masă pâine, oraș, tu, el, aceasta, care, spune, a munci, rău, acum, unde, dacă, să etc.* Altele ca *difracție, heliu, aselenizare* etc. sunt întrebuințate mai rar sau numai de o parte a vorbitorilor.

În vocabular, cuvintele sunt libere, se află într-o stare de independență. Limba își realizează funcția de a fixa gândirea și de a comunica prin îmbinarea cuvintelor în propoziții și fraze. Materialul de construcție al limbii este cuvântul.

Cuvântul este o îmbinare de sunete (uneori un singur sunet) care are un înțeles și care capătă în procesul comunicării diferite întrebuințări gramaticale. Sunetele alcătuiesc învelișul sonor, *forma* cuvintelor, care la părțile de vorbire flexibile este variabilă, iar la cele neflexibile este invariabilă, fixă. Înțelesul cuvintelor, sensurile lor lexicale alcătuiesc *conținutul* cuvintelor. În cuvântul *elev*, forma este alcătuită din sunete: |e|, |l|, |e|, |v|, iar conținutul, dat de sensul lexical al îmbinării de sunete este *persoană care învață într-o școală.*

Cuvântul este „o înșiruire de sunete [...] care au un înțeles și care capătă în procesul comunicării diferite întrebuințări gramaticale". (Alina Pamfil)

Așa cum am văzut mai sus, la orice cuvânt distingem două laturi: *forma* (expresia, sentimentul) prin care se înțelege totalitatea sunetelor din care este alcătuit; *conținutul* (semnificația, sensul) prin care se înțelege imaginea mentală pe care vorbitorul și-o păstrează în memorie, referitoare la un obiect.

El este unitatea de bază a vocabularului, deoarece:

a) are un sens lexical, fiind în același timp și o parte de vorbire care se îmbină în propoziții pentru a realiza comunicarea;

b) de la un cuvânt deja existent se pot forma alte cuvinte noi prin diverse procedee;

c) între cuvintele vocabularului se realizează diferite relații semantice.

Din punct de vedere al originii cuvintelor, lexicul limbii române este constituit din: *fondul originar* (cuvinte latine și pronume moștenite); *împrumuturi din diferite limbi*; *formații românești.*

Fondul originar. Din limba strămoșilor geto-daci, care formează așa numitul substrat al limbii române, s-au păstrat până astăzi circa 150 de cuvinte: dintre care mai folosite sunt: *copil, fluier, groapă, balaur, abur, jumătate, moș, strugure, țap, urdă, vatră, zgardă* etc.

Cuvintele de origine latină care au intrat în vocabularul limbii române în etapa de formare a poporului român și a limbii române, sunt foarte numeroase:

a) Denumiri ale părților corpului omenesc: *cap, gură, mână, ochi* etc.;

b) Denumiri ale ființelor umane: *bărbat, femeie, fiu, frate, om, soră* etc.;

c) Denumiri ale celor mai importante noțiuni din universul material al omului: *casă, ușă, fereastră, poartă, scaun, grâu, pâine, apă* etc.;

d) Denumiri ale unor însușiri și acțiuni ale omului: bun, rău, a fi, a face, a merge, a mânca, a bea, minte, viață, moarte etc.

Caracterul latin al vocabularului românesc s-a dezvoltat prin împrumuturile din celelalte limbi romanice, de-a lungul secolelor, prin influențele determinate de diferite evenimente sociale, politice, economice și mai ales culturale. Cum foarte frumos spunea Alexandru Rosetti „Limba română este limba latină vorbită în mod neîntrerupt în partea orientală a Imperiului Roman, cuprinzând provinciile dunărene romanizate (Dacia, Panonia de Sud, Dardania, Moesia superioară și inferioară), din momentul pătrunderii limbii latine în aceste provincii și până în zilele noastre".

Împrumuturi. Împrumuturile din diferite limbi reflectă multitudinea contactelor poporului nostru cu alte popoare, de-a lungul întregii sale existențe, din etapa de formare a limbii române și până azi. Împrumuturile constituie o necesitate obiectivă, cuvântul împrumutat are întotdeauna ca referent un obiect, o instituție, o noțiune, o nuanță pentru care lipsește termenul corespunzător în limba proprie. Distingem două feluri de împrumuturi: *populare* – prin contactul direct între vorbitorii de limba română cu cei de altă limbă – și *împrumuturi de cultură* – prin intermediul instituțiilor reprezentative ale poporului: biserica, armata, școala, administrația.

Cu o pondere mai mare sunt împrumuturile lexicale de origine slavă-plug, brazdă, veveriță, ceas, grădină, sărac, zid, etc., de origine maghiară – belșug, din, pildă, uriaș, viclean, șoim, gingaș etc., de origine turcească – acadea, baclava, cafea, ciulama, sarma, mușama, tejghea etc.

Scanned with OKEN Scanner

După frecvența cuvintelor și valoarea lor de întrebuințare, vocabularul limbi române se împarte în:

- *vocabularul fundamental*, numit și vocabularul de bază (esențial);
- *masa vocabularului*, numită impropriu și restul vocabularului.

Vocabularul fundamental conține aproximativ 1 000 - 1 500 din numărul total al cuvintelor din limbă; aproximativ 60% din cuvintele vocabularului fundamental sunt de origine latină, restul de 40% sunt de alte origini.

Cuvintele din vocabularul fundamental au câteva caracteristici:

- sunt cunoscute și folosite de toți vorbitorii, fiind *cele mai uzuale*;
- au cea mai mare frecvență în vorbire;
- au cea mai mare stabilitate;
- au mare capacitate de compunere și derivare, caracterizându-se prin polisemantism;
- intră în numeroase locuțiuni și expresii:
- denumesc sau exprimă cele mai importante noțiuni.

Vocabularul fundamental cuprinde următoarele categorii de cuvinte:

- cuvinte care denumesc *obiecte sau acțiuni foarte importante*: aprinde, bea, face, casă, masă, mânca, merge, scaun, spăla etc.;
- cuvinte care denumesc *băuturi sau alimente* de primă necesitate: apă, brânză, carne, lapte, legume, pâine etc.;
- *părți ale corpului omenesc*: barbă, gât, deget, față etc.;
- cuvinte care denumesc *ființe, animale sau păsări* foarte bine cunoscute: bărbat, cățel, cocoș, fată, gâscă, lup, moș, oaie, pui etc.;
- cuvinte care denumesc *arbori, flori sau fructe*: cireș, floare, fragă, frunză, ghindă, iarbă etc.;
- cuvinte care denumesc *culori mai importante*: alb, albastru, roșu, verde, galben etc.;
- cuvinte care denumesc *membrii unei familii și gradele de rudenie*: fiu, frate, mamă, nepot, soacră, văr etc.;
- cuvinte care denumesc *zilele săptămânii sau diviziuni ale timpului*: luni, ani, ceas, lună, ieri, mâine, toamnă, zi etc.;
- cuvinte care denumesc *obiecte casnice sau unelte diverse*: ac, ață, cheie, cuptor, lingură, lopată, plug, sapă, sanie etc.;
- cuvinte care denumesc *calități sau defecte*: ager, blând, gras, urât, zgârcit, vesel, surd etc.;
- cuvinte referitoare la *mediul înconjurător*: brad, câmp, cer, izvor, vale, vânt, zăpadă etc.;
- cuvinte referitoare la *locul* sau la *modul de desfășurare a unei acțiuni*: acolo, afară, aproape, bine, iute, repede etc.;
- unele *părți de vorbire*: articolele, pronumele, prepozițiile, conjuncțiile, numeralele până la zece, verbele auxiliare și cele neregulate: al, noi, pe, dacă, cinci, avea, sta etc.

Masa vocabularului cuprinde celelalte cuvinte, care nu intră în vocabularul fundamental, dar care constituie aproape 90% din cuvintele limbii române.

Circulația cuvintelor care fac parte din masa vocabularului este diferită de la o categorie de cuvinte la alta. Așa sunt cuvintele folosite numai în anumite domenii științifice; acestea au o circulație restrânsă, în timp ce altele, precum: *casetofon, video*, prin circulația lor se apropie de cele din vocabularul fundamental.

Fac parte din masa vocabularului următoarele categorii de cuvinte:

- Arhaisme: *ienicer, logofăt, vornic, armaș, chezaș etc.*;
- Neologisme: *aproba, fabula, arivist, steag, derbi etc.*;
- Regionalisme: *barabulă (cartofi), curechi (varză), dadă (soră) etc.*;
- Elemente de jargon: *madam, arrivederci, week-end etc.*;
- Elemente de argou: *bițtari (bani), curcan (polițist) etc.*;
- Termeni din limbajul tehnic: *bielă, strat fotosensibil etc.*;
- Termeni din limbajul științific: *adjectiv, electron, fotosinteză etc.*

În vocabular și mai ales în masa vocabularului, se petrec, de-a lungul vremii, tot felul de schimbări. Datorită prefacerilor care au loc în viața materială și spirituală a oamenilor și o dată cu introducerea unor unelte noi, a unor modalități noi de viață, a unor idei, necesități și exigențe, se introduc cuvinte noi (neologisme) sau se creează altele din elementele existente în limbă.

Apariția unor cuvinte noi în limba noastră din slavă (blajin, a dobândi, etc.), din greacă (frică) și, mai ales la începutul secolului al XIX-lea, din limbile romanice (antipod, seră, nucleu etc.), a contribuit mult la îmbogățirea vocabularului. În ultima vreme au intrat în limba română cuvinte care ilustrează progresele științei și tehnicii contemporane: televiziune, laser etc.

Dispariția unor cuvinte din limbă se datorează în mare parte faptului că au dispărut din societate funcțiunile, rangurile, stările de lucru pe care le denumeau, de exemplu: armaș, paharnic, hatman, a mazili etc.

Schimbarea înțelesului unor cuvinte este legată nu numai de evoluția societății, ci și de a gândirii oamenilor. Unele cuvinte care au avut un anumit înțeles în trecut au evoluat spre un alt înțeles. Așa s-a întâmplat cu cuvântul prost, care însemna inițial, de rând, obișnuit, iar astăzi înseamnă neîngrijit.

Ca o concluzie la latitudinea limbii române, dar și la schimbările care au loc în cadrul acesteia, ne oprim la cuvintele lui Bogdan Petriceicu Hașdeu care spunea:

„Națiunea română a făcut într-un scurt interval niște pași atât de mari și atât de iuți pe calea progresului general, încât cercul său de cugetare lărgindu-se peste măsură, literatura la noi și mai ales știința se văd silite, vrând-nevrând, a căuta din afară un arsenal de expresiuni pe care nu le află deloc sau nu le gândesc după plac în graiul popular. Acest arsenal ni-l procură latina și limbile romanice de care ne leagă ginta, curentul de aspirațiuni însăși proveniența culturii noastre."

Bibliografie:

1. Hristea, Theodor – *Sinteze de limba română*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
2. Pamfil, Alina – *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, București, Editura „Paralela 45", 2003.

JOCUL DIDACTIC – MIJLOC DE REALIZARE A EDUCAȚIEI LIMBAJULUI

(THE DIDACTIC GAME – MEANS OF REALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION)

educ. Laurența Alexandrescu,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 12, Piatra Neamț

Abstract:

By means of the didactic game the children's vocabulary is activated, circumscribed and consolidated. At the same time the pronunciation is improved, notions are formed, grammatical constructions are appropriated. In designing didactic games we took into account especially the concept of interdisciplinarity, as a means of communication between various disciplines, which contributes to the intellectual,

Scanned with OKEN Scanner

social, emotional, physical and aesthetic development of the child, and it also cultivates confidence in one's own capacities and it increases the spirit of competition.

Argument

„Limba este lăcaşul de adăpost al Fiinţei" – spunea Heidegger. Să-i construim, cu grijă şi responsabilitate, lăcaşul de adăpost cel mai îngrijit cu putinţă fiinţei de mâine şi astfel să ajutăm copilul să se construiască pe sine.

Importanţa din ce în ce mai mare pe care o are dezvoltarea vorbirii şi a gândirii în întregul proces instructiv-educativ pune în faţa educatoarelor deosebite sarcini. Programul preşcolarului în grădiniţă, sub orice formă s-ar manifesta, activităţi comune sau activităţi la alegere, reflectă intens activarea tuturor proceselor psihice, mai ales a limbajului şi a gândirii.

Aceste procese psihice se află în continuă dezvoltare, iar dinamizarea lor este condiţionată de o serie de factori interni şi externi. Aceste două procese psihice se dezvoltă concomitent cu formarea şi perfecţionarea tuturor proceselor psihice şi cu lărgirea volumului de cunoştinţe, sub îndrumarea permanentă a educatoarei, în colaborare cu alţi factori.

Jocul didactic – cel mai eficient mijloc pentru dezvoltarea vorbirii şi gândirii copiilor preşcolari

Eficienţa jocurilor didactice faţă de celelalte activităţi obligatorii constă în faptul că la desfăşurarea lor participă toţi copiii, depunând acelaşi efort de gândire şi de exprimare.

„Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieţii. Jocul este singura atmosferă în care fiinţa sa psihologică cere să respire şi în consecinţă să acţioneze" – spunea Claparede.

Prin intermediul jocului didactic se activează, precizează şi fixează vocabularul copiilor, se contribuie la îmbunătăţirea pronunţiei, la formarea unor noţiuni, la însuşirea unor construcţii gramaticale.

În proiectarea jocurilor didactice am ţinut seama îndeosebi de interdisciplinaritate, ca formă a cooperării între discipline diferite, care contribuie la dezvoltarea intelectuală, socială, emoţională, fizică şi estetică a copilului, cultivă încredere în forţele proprii şi dezvoltă spiritul de competiţie.

Prin intermediul jocului didactic se formează o cale de acces spre sufletul copilului, spre minunata lui lume de gânduri şi vise, se antrenează intens copilul în stimularea şi exersarea vorbirii în direcţia propusă, fără ca el să conştientizeze acest efort. Este necesar ca educatoarea să-şi orienteze munca de educare în direcţia flexibilităţii gândirii copiilor, având în vedere:

- cunoaştrea particularităţilor limbajului şi gândirii preşcolarului;
- adaptarea metodelor şi procedeelor de dezvoltare la aceste particularităţi.

În munca de peste 27 de ani la catedră, m-a preocupat dezvoltarea vorbirii şi gândirii, nu numai pe motivul că formează baza muncii educative de perspectivă, ci şi pentru că bogăţia şi caracterul de sistem al cunoştinţelor dau conţinutul şi forma gândirii.

Îmbogăţirea şi sistematizarea cunoştinţelor au loc în cadrul activităţilor obligatorii şi ocazionale. De exemplu, în jocul didactic „Oglinda fermecată", vorbirea copilului este supusă unui exerciţiu fonetic şi lexical, deoarece este solicitată în procesul de elaborare a conţinutului, cât şi a expunerii lui sub formă verbală. Pentru a obţine cele mai bune rezultate, am ales câteva jetoane care reprezentau scene din poveştile cunoscute bine de către copiii: „Punguţa cu doi bani", „Fata babei şi fata moşneagului", „Ursul păcălit de vulpe", „ Alba ca zăpada şi cei şapte pitici", „Nuieluşa de Alun" etc.

Imaginile au fost prezentate sub forma unor oglinzi şi aşezate pe masa mea fără să se vadă. La vorbele rostite de mine: „Oglindă, oglinjoară, te rog să-mi spui îndată ce personaj ascunzi din povestea minunată!", copilul numit întoarce jetonul, priveşte imaginea, apoi începe să depene o poveste sugerată de elementele văzute. Ceilalţi copii îl ascultă cu atenţie pentru a reproduce şi ei povestea, apoi au ca sarcină să spună la sfârşit din ce poveste face parte episodul relatat. Dacă răspunde corect, în continuarea jocului devine conducătorul lui. Acest rol este îndrăgit de toţi copiii, fapt care-i determină să fie atenţi, depunând un veritabil efort de gândire.

Am organizat jocuri didactice desfăşurate frontal, cu scopul de a deprinde copiii cu operaţii de analiză lexicală, prin intermediul mai multor variante de joc.

Astfel în jocul didactic: „Ghiceşte câte cuvinte am spus?" am urmărit formarea deprinderii de a efectua operaţii de analiză şi sinteză, delimitând cuvintele din propoziţiile enunţate. Operaţia de analiză s-a făcut în partea introductivă a jocului cu material: au separat atâtea beţişoare, câte cuvinte am spus. Ca elemente de joc am folosit: aplauze, recompense, mingea, aşteptarea.

Varianta I: S-a cerut copiilor să formuleze propoziţii din două cuvinte pe baza unor imagini prezentate (fetiţă, căţel, albină) şi să le analizeze.

Varianta a II-a: În scopul gradării sarcinii didactice, s-a cerut copiilor să formuleze propoziţii din mai multe cuvinte, folosind materialul dat. În cazul copiilor cu un vocabular mai sărac, am sprijinit formularea propoziţiilor ajutătoare.

Jocul didactic: „Mult e dulce şi frumoasă limba ce-o vorbim!" a avut ca scop evaluarea unor cunoştinţe prin folosirea unui limbaj expresiv şi corect din punct de vedere gramatical.

Obiectivele operaţionale stabilite au fost:

- să recunoască poveştile învăţate după un fragment, o poezie, un cântec;
- să denumească personajele din aceste poveşti;
- să caracterizeze personajele întâlnite;
- să analizeze propoziţii, stabilind numărul de cuvinte, silabe, sunete;
- să reprezinte grafic o propoziţie.

Eşalonarea jocurilor s-a făcut după un anumit sistem şi respectând momentele activităţii didactice:

- captarea atenţiei:
  - introducerea în joc prin intermediul unui personaj din poveste, ghicitoare, etc.;
  - prezentarea şi intuirea materialului demonstrativ şi distributiv ca o „surpriză";
- enunţarea scopului şi a obiectivelor:
  - anunţarea scopului jocului şi a titlului acestuia;
  - precizarea obiectivului cognitiv (sarcina didactică);
  - precizări privind modul de organizare şi desfăşurare a jocului (conţinutul jocului, forma de desfăşurare);
- reactualizarea cunoştinţelor:
  - exerciţii-joc de reactualizare a cunoştinţelor cu material demonstrativ (intuirea materialului, exerciţiu de vorbire);
- prezentarea conţinutului şi dirijarea învăţării:
  - explicarea regulilor de joc şi a modului de desfăşurare;
  - executarea jocului demonstrativ de către educatoare;
  - executarea jocului de probă (observaţii şi precizări suplimentare);
  - precizarea criteriilor de reuşită;
- obţinerea performanţei:
  - executarea jocului de către copii (educatoarea fiind conducătorul);
- asigurarea retenţiei şi transferului:
  - complicarea jocului (1-2 variante de joc);
  - introducerea de noi reguli şi noi obiective pe echipe sau individual;
- evaluarea:
  - aprecieri privind modul de realizare a sarcinilor prin comparare cu obiectivul propus.

Scanned with OKEN Scanner

Acest mod de lucru a făcut posibil accesibilitatea sarcinii didactice şi obţinerea unor rezultate calitativ superioare de către toţi copiii.

Ca elemente surpriză am folosit: „Un iepuraş Ţup-Ţup" cu două coşuleţe cu imagini şi alte materiale didactice şi pe „Nică" care a interpretat monologul „La cireşe", de Ion Creangă.

Materialul didactic bogat şi variat, utilizat în cadrul acestui joc, multitudinea variantele folosite, din care am exemplificat doar două, a facilitat îmbogăţirea vocabularului copiilor, a contribuit la formarea unei fluidităţi şi flexibilităţi verbale atât de necesare în munca şcolară.

Concluzii

Jocurile didactice s-au dovedit a fi forme utile de învăţare, consolidare şi verificare a cunoştinţelor copiilor în general şi a limbajului în special.

Variantele de joc create, introduse în desfăşurarea activităţii, în forme diversificate şi plăcute, au imprimat copiilor un ritm intens şi o angajare sporită în joc.

Manipularea materialului didactic, precum şi materialul verbal judicios selectat, au constituit suportul dezvoltării şi perfecţionării operaţiilor mintale de analiză şi sinteză fonetică la copii. Situaţiile de joc în care au fost puşi copiii cu scopul realizării sarcinii didactice au antrenat şi exersat concomitent analizatorii auditivi, vizuali şi motrici. Experienţa acumulată de copii pe parcursul jocurilor a contribuit substanţial la dezvoltarea cantitativă şi calitativă a vocabularului activ al copiilor pe calea transferului de experienţă cognitivă de la adult la copil şi de la copil la copil. Exemplificările verbale reclamate de sarcina didactică au dus la consolidarea şi perfecţionarea deprinderilor de exprimare corectă din punct de vedere gramatical, expresivitate în vorbirea reproductivă, adresativă, în dialog, monolog, precum şi la intuirea unor raporturi gramaticale ale limbii sub aspect morfologic şi sintactic.

Bibliografie:

1. Bârsan, Nicoleta – *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului şi a comunicării orale a preşcolarilor mari*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995;
2. *** – *Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii*, Bucureşti, Editura „V&I INTEGRAL", 2000.

ROLUL ŞI IMPORTANŢA JOCULUI DIDACTIC LA CLASA I

(THE ROLE AND THE IMPORTANCE OF THE DIDACTIC GAME IN THE 1ST GRADE)

înv. Angela Chiroşcă, înv. Camelia Burlacu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galaţi

Abstract:

The role and the importance of the didactic game lies in the fact that if facilitates the process of assimilating, fixing, implanting and consolidating knowledge, and, due to its formative nature, it influences the shaping of the students' personality. The didactic game is an important means of intellectual education which emphasizes and activates the students' creative skills. Accepting and respecting the rules of the game determines the student to participate to the common effort of the group from which he/ she is a part.

Importanţa jocului didactic

În viaţa de fiecare zi a copilului, jocul ocupă un loc important deoarece, jucându-se, copilul îşi satisface nevoia de activitate, de a acţiona cu obiecte reale sau imaginare, de a se transpune în diferite roluri şi situaţii care îl apropie de realitatea înconjurătoare. Să nu uităm că elevul din clasa I este foarte aproape de perioada preprimară în care activitatea lui de bază era jocul. Jocul asigură o legătură directă de continuitate între grădiniţă şi şcoală.

Rolul şi importanţa jocului didactic constă în faptul că facilitează procesul de asimilare, fixare şi consolidare a cunoştinţelor, iar datorită caracterului său formativ influenţează dezvoltarea personalităţii elevului. Jocul didactic este un important mijloc de educaţie intelectuală, care pune în valoare şi antrenează capacităţile creatoare ale şcolarului.

Eficienţa lui depinde de cele mai multe ori de felul în care învăţătorul ştie să asigure o concordanţă între tema jocului şi materialul didactic axistent, de felul în care ştie să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevilor prin întrebări şi răspunsuri, indicaţii, explicaţii, aprecieri etc.

Datorită conţinutului şi modului lor de desfăşurare, jocurile didactice sunt mijloace eficiente de activizare a întregului colectiv al clasei, dezvoltă spiritul de echipă, de într-ajutorare, formează şi dezvoltă unele deprinderi practice elementare şi de muncă organizată.

Structura jocului didactic

Structura jocului constă în conţinutul, sarcina didactică, regulile şi acţiunile de joc.

Conţinutul jocului este reprezentat de cunoştinţele, în majoritate, asimilate anterior în grade diferite; în funcţie de acestea, jocul are menirea de a le consolida şi de a le verifica.

Există unele jocuri care permit achiziţionarea unor cunoştinţe noi: relaţii dimensionale, orientarea în spaţiu şi timp etc.

Sarcina didactică este problema intelectuală centrală pe care copiii trebuie să o rezolve. Sarcina didactică declanşează operaţii intelectuale precum: recunoaştere, descriere, reconstituire, comparaţie etc.

Regulile jocului concretizează sarcina didactică, arată cum trebuie rezolvată sarcina didactică, arată căile de organizare a acţiunii ludice. Regulile jocului sunt cerinţele care dirijează acţiunile copiilor: indică acţiunile de joc şi succesiunea lor, reglementează distribuirea rolurilor şi relaţiile dintre copii, stimulează sau inhibă manifestările comportamentale ale participanţilor la joc.

Acţiunile de joc (elementele sau procedeele de joc) sunt mijloacele prin care jocul devine o acţiune plăcută, distractivă, relaxantă. Ele antrenează copiii la o activitate intelectuală al cărui efort nu este conştientizat, dinamizează participarea şi favorizează obţinerea performanţelor.

Exemple de jocuri didactice

Iată câteva exemple de jocuri didactice folosite la clasa I în cadrul orei de limba română:

1. *Scara cuvintelor*

a) învăţătorul pronunţă un cuvânt, iar elevii adaugă câte o literă pentru a forma un cuvânt nou;

exemplu: ca, car, care, careu; ac, tac, atac, iatac etc.

b) învăţătorul pronunţă un cuvânt, iar elevii înlătură câte o literă pentru a forma un cuvânt nou;

exemplu: cerneam – cernea, cerne, cern, cer, ce.

2. *Literele încurcate* – elevii ordonează literele pentru a forma cuvinte: rente, tnu, oct, oarz.

3. *Cuvinte surpriză*

a) Adaugă litera *b* la următoarele cuvinte şi vei obţine cuvinte noi: an, oi, unic, ei, ou, ară, un .

b) Pune în faţa fiecărui cuvânt litera g: râu, rupe, ard, rai, ară, ură.

Scanned with OKEN Scanner

c) Înlocuieşte litera *c* cu *g*: cât, când, cară, coală, măcar, stânca, creier.
d) Înlocuieşte litera *v* cu litera *f*: vin, vie, voi, vină, viori, var, avară.
e) Înlocuieşte prima literă cu litera h: ban, noră, palat, ram, corn.
f) Adaugă litera *j* fiecărui cuvânt şi scrie cuvinte noi: an, os, ar, ură.
g) Înlocuieşte litera *s* cu *z* (cuvinte asemănătoare în pronunție):

sală – zală	varsă –
sac –	vase –
sare –	rasă –
sar –	groasă –

4. *Cuvinte inversate* – elevii inversează cuvintele pentrua obține cuvinte noi: sar (ras), săpa (apăs), soc (cos), rus (sur), dop (pod), dor (rod), dai (iad), sud (dus) etc.

5. *Cuvinte dintr-un cuvânt* – elevii scriu toate cuvintele care se pot forma din cuvântul ciocănitoare: cioc, ciocăni, ciocănit, oare, are sau din cuvântul scrisoare: scris, soare, oare, cri etc.

6. *Cuvântul interzis* – elevii vor tăia cuvântul care nu face parte din grupul de cuvinte enumerat şi vor numi cu un singur cuvânt fiecare grup dat, de exemplu:
a) găină, papagal, gânsac, uşă, graur – păsări;
b) Gabriela, Gogu, Aglaia, Grigore, Bucureşti – persoane;
c) grena, galben, groapă, maro, roşu – culori.

7. *Cuvinte magice*
a) Aceeaşi literă la început şi la sfârşit de cuvânt: Ana, rar, cântec etc.
b) Cuvinte care încep cu o literă şi se termină cu următoatea literă din alfabet: alb, bec etc.
c) Litera repetată în cuvânt: mere, capac etc.
d) Cuvinte inversate: rar, sus, cojoc, potop, atâta, supus etc.
e) Nume cu silaba repetată: Nana, Riri etc.

8. *Înlătură silaba* – înlăturând prima silabă, elevii vor descoperi cuvinte noi: robot, berbec, cioban, silabă, turban, îmbătător, baston, cojoc, pojar, stejar, jeton, mijloc, jeleu, jetoane etc.

9. *Potriveşte propoziția*

Tânărul	mârâie.
Râul	cântă.
Câinele	susură.

10. *Reconstituie propotiția* – elevii ordonează cuvintele într-o propoziție logică:
a) Gardul cântă pe cocoş.
b) Scot apă din găleată cu fântâna.
c) Lângă greier cântă o floare.

9. *Ghiceşte cine este?* – un elev descrie un coleg de clasă, enumerând o serie de adjective, iar ceilalți elevi îl recunosc după descrierea făcută. Cel care a ghicit colegul descries va lua locul primului elev, descriind el un coleg de clasă.

10. *Tatăl şi fii* – un elev este ales drept tată, iar toți ceilalți sunt fiii lui. Tatăl iese din clasă. La întoarcere, fiii îi spun:
- Bună ziua, tată!
- Bună ziua, fiii mei!
- Unde ai fost, tată?
- În grădină (sau la birou, la fabrică, la şcoală etc.)
- Ce-ai făcut?

Tatăl nu răspunde, ci mimează prin diferite mişcări acțiunea ce a făcut-o. Fiii trebuie să ghicească ce a lucrat tatăl. Cel ce ghiceşte, ia locul tatălui.

11. *Propoziția crescătoare* – învățătorul pronunță un cuvânt, iar elevii trebuie să adauge alt cuvânt ca să se formeze o propoziție: *elevul*; Elevul scrie. Elevul scrie tema. Elevul scrie tema din culegere etc.

Concluzii

Jocul îi atrage foarte mult pe elevi spre activitate, făcându-i participanți la propria lor formare.

Un joc bine pregătit şi organizat constituie un mijloc de cunoaştere şi famialirizare a elevului cu viața înconjurătoare, deoarece, prin desfăşurarea lui, îndeplineşte sarcini didactice care contribuie la exersarea deprinderilor, la consolidarea cunoştințelor şi la valorificarea lor creatoare.

Prin joc copilul învață cu plăcere, devine interesat față de activitatea care se desfăşoară, cei timizi devin cu timpul mai volubili, mai activi, mai curajoşi şi capătă mai multă încredere în capacitățile lor, mai multă siguranță şi rapiditate în răspunsuri.

Datorită conținutului şi modului lor de desfăşurare, jocurile didactice sunt mijloace eficiente de activizare a întregului colectiv al clasei, dezvoltă spiritul de echipă, de întrajutorare, formează unele deprinderi practice elementare şi de muncă organizată.

Acceptarea şi respectarea regulilor, aşa cum apreciază J. Piaget, îl determină pe elev să participe la efortul comun al grupului din care face parte. Subordonarea intereselor personale celor ale colectivului, lupta pentru învingerea dificultăților, respectarea exemplară a regulilor de joc şi, în final, succesul vor pregăti treptat omul de mâine, capabil să se integreze în societate.

Rolul şi importanța jocului didactic constă în faptul că facilitează şi antrenează capacitățile creatoare ale elevului. Manifestând inițiativă şi spirit creator atât învățătorul, cât şi elevul ajung la realizarea scopului formativ-educativ al jocurilor didactice.

Bibliografie:

1. Piaget, Jean – *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972
2. *** – *Culegere de exerciții, jocuri didactice, poezii, cântece, poveşti, ghicitori şi proverbe pentru clasa I*, Iaşi, Casa Editorială „Regina", 2001.

EFICIENȚA JOCULUI DIDACTIC LA LIMBA ROMÂNĂ (CLASELE III–IV)

(THE EFFICIENCY OF THE DIDACTIC GAME IN THE STUDY OF THE ROMANIAN LANGUAGE)

înv. Fevronia Bârsan,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamț

Abstract:

The game, and especially the didactic one, motivated intrinsically, engages in the process of acquiring education the most important psychical process and personality features, bearing an important formative and educative role. Using education through didactic games as a customary style of working with students, has led to the facilitating of the process of assimilating, consolidating, and applying the knowledge they acquired, to the positive influencing of personality features, and to the improvement of the motivation for learning, self confidence and the assertiveness of the answer.

Jocul şi în special cel didactic, motivat exclusiv intrinsec, angajează în activitatea de cunoaştere cele mai importante

Scanned with OKEN Scanner

procese psihice şi însuşiri de personalitate, având un deosebit rol formativ şi educativ.

Pentru a deveni joc, o activitate didactică trebuie să includă elemente specifice jocului: descoperirea, surpriza, ghicirea, aşteptarea, întrecerea, elemente care asigură mobilizarea efortului propriu în descoperirea soluţiilor, în rezolvarea de probleme, şcolarul devenind participant nemijlocit, direct interesat de propria lui formare.

Presărate în toate momentele lecţiei, jocurile didactice trebuie să fie autentice, să captiveze total şcolarii, să le producă bucurie reală şi plăcere, să-i angajeze într-o lume imaginară a energiilor şi a încordării proprii.

Prin jocurile didactice am solicitat elevii la acelaşi efort mintal pe care l-ar fi făcut într-o activitate didactică obişnuită: să observe, să recunoască, să identifice, să denumească, să stabilească, să explice, să clasifice, să transforme, să creeze, cu deosebirea că, în joc, elevii au efectuat aceste operaţii într-o formă plăcută, degajată, atractivă, relaxantă, mobilizându-şi toate resursele în îndeplinirea cerinţelor jocului.

În timpul derulării unor jocuri au apărut şi situaţii problematice. Intervenind prompt, cu mult tact, am dirijat şi canalizat din umbră activitatea de gândire a celor care aveau nevoie de sprijin.

Exemplific câteva jocuri folosite de-a lungul anilor la limba română, clasele a III-a şi a IV-a.

Jocul „Botează-mă!" (lecţia „Felul substantivelor" – consolidare).

Mod de desfăşurare: Pe trei coli de hârtie albă sunt scrise cu cretă colorată substantive comune (trei echipe):

I. câine: Rex, Lăbuş, Azor, Lupu II. pictor: III. autor:
aviator: apă: ţară:
planetă: fetiţă: ziar:

Cerinţe: Găseşte substantive proprii potrivite! Explică ortografia scrierii substantivelor proprii! Formulează enunţuri!

Elevii au apelat la cunoştinţe de cultură generală, s-au străduit să se exprime frumos, corect şi să păstreze disciplina. A câştigat echipa cu cele mai multe răspunsuri corecte date în timp limitat (5 min.).

„Scara substantivelor" – Cerinţe: Scrie substantive!

a) care încep cu aceeaşi literă şi care conţin şir crescător de litere;

a – ac, apă, amic, autor, aragaz, adunare etc.

b) care conţin număr crescător de silabe;

ou, o-ră, o-mi-dă, or-na-men-te etc.

c) care denumesc jocuri recreative şi conţin şir crescător de litere;

go, şah, remy, table, domino, şeptică etc.

La lecţia „Numărul substantivelor", utilizând jocul „Eu spun una, tu spui multe", elevii au descoperit că există substantive cu forme pentru singular şi plural, substantive cu forme numai pentru singular (Dunăre, curaj, sete, foame) şi substantive cu forme numai pentru plural (icre, zori, câlţi, Carpaţi).

Tot la clasa a III-a, în lecţia „Adjectivul", cu o deosebită valoare cognitivă pot fi folosite jocurile „Găseşte însuşiri potrivite!", „Formează pluralul!", „Completează propoziţia!".

Exemplu:

a) pădure – întunecoasă - luminoasă, mare - mică, deasă - rară, verde – uscată etc. (antonime);

b) iarbă – verde, proaspătă, fragedă, gustoasă etc. (însuşiri);

ierburi – verzi, proaspete, fragede, gustoase etc. (pluralul însuşirilor).

„Schimbă locul!", „Labirintul ortografic" sunt jocuri de învăţare activă a ortografiei pluralului articulat şi nearticulat.

Exemplu: măr roşu – roşul măr; mere roşii – roşii mere; merele roşii – roşiile mere.

La lecţia „Verbul" s-au dovedit a fi eficiente jocuri ca: „Încercuieşte intrusul!";

a) creion, carte, caiet, aleargă, elev; (substantive)

b) verde, roşu, proaspăt, mic, leneş, scrie; (adjective)

c) el, voi, învaţă, ele, noi, eu. (pronume)

„Ce pot face?" – Un elev prezintă un jeton şi întreabă: „Ce poate face fotbalistul?" Fiecare elev va scrie independent, pe caiet, verbe care desemnează acţiuni posibil a fi realizate de fiinţa din imagine (aleargă, se antrenează, loveşte, câştigă).

Jocul „Transformă" solicită gândirea logică, sesizarea şi înţelegerea schimbării formei şi a valorii gramaticale a cuvintelor obţinute, introducându-le în enunţuri.

Exemple:

S	V	A
vorbă	vorbeşte	vorbăreţ
zâmbet	zâmbeşte	zâmbitor

Jocul „Citeşte şi potriveşte!" – clasa a IV-a – solicită atenţie sporită.

Exemplu: La pantof eu port numărul treizeci şi şapte (propoziţia se scrie pe tablă).

Pe bănci elevii au jetoane (confecţionate de ei) cu simbolurile părţilor de vorbire şi a părţilor de propoziţie. Un elev indică un cuvânt din propoziţie, solicită colegilor să ridice jetonul cu funcţia sintactică a cuvântului, apoi pe cel cu valoarea lui morfologică. La sfârşitul analizei se poate întocmi schema propoziţiei, iar după schema respectivă se pot alcătui şi alte propoziţii.

„Ascultă şi selectează!" – presupune multă atenţie, rapiditate în gândire, putere de selecţie. Învăţătorul citeşte un text, cerând elevilor ca la a doua citire să noteze partea de vorbire indicată şi să o analizeze după algoritmul cunoscut.

Probele de perspicacitate activează elevii, asigură formarea abilităţilor intelectuale, sparg monotonia, menţin interesul şi curiozitatea, contribuie la realizarea performanţelor. Ele pot lua forma „Sesizaţi greşeala!" (într-un text sunt strecurate în mod voit greşeli) sau pot apărea sub forma de „capcane" de felul:

Exemplu – În propoziţia următoare analizaţi substantivele subliniate:

În pădurea *verde* şi *deasă* caprele aleargă.

Tot în categoria jocurilor de perspicacitate se includ şi jocurile de descompunere şi compunere a cuvintelor, a silabelor. „Jocul cuvintelor" – Varianta I – Se dau cuvintele: capac, butoi, caporal, parafină.

Sarcină:

a) Obţine cuvinte noi fără a ţine seama de despărţirea în silabe;

b) Precizează valoarea morfologică a cuvintelor noi.

Exemplu : capac – (cap, ac)

Varianta a II-a – Sarcina:

a) Desparte în silabe şi obţine noi cuvinte;

b) Precizează valoarea morfologică a noilor cuvinte.

Exemplu:

bancar (ban – car); parfum (par – fum);
bondar (bon – dar); calvar (cal – var);
cerdac (cer – dac); turturea (tur – tu – rea).

Apogeul este atins în momentul în care elevii devin capabili să rezolve prin completare jocuri tip „careu" sau „rebus".

Exemplu – Sarcina:

a) Completaţi cu litere spaţiile libere în aşa fel încât cuvintele rezultate să se poată citi în ambele sensuri, pe verticală şi pe orizontală;

b) Separaţi-le pe coloane ţinând seama de valoarea lor morfologică.

	R	

	T	

C	O	S
A	R	E
R	A	D

L	A	C
A	T	A
C	A	D

Scanned with OKEN Scanner

Completând spațiile cu litere elevii au obținut următoarele cuvinte: coș, șoc, are, era, rad, dar, șed, des, ora, aro, car, rac, în prima variantă și lac, cal, ață, cad, dac, în varianta a II-a. Au separat apoi aceste cuvinte pe coloane.

Făcând din învățarea prin jocuri didactice un stil obișnuit de lucru cu elevii, am putut constata nu numai progrese la învățătură, mai ales din partea elevilor slabi, ci și o participare voluntară tot mai deschisă a elevilor la lecție, un interes sporit și o evidentă plăcere pentru lecțiile în care așteptau jocuri.

Relațiile dintre elevi, la început sporadice și instabile, s-au transformat în relații de colaborare, de cooperare, de prietenie. Jocurile didactice au facilitat procesul de asimilare, fixare, consolidare și aplicare a cunoștințelor, au influențat pozitiv trăsăturile de personalitate, au întărit motivația învățării, încrederea și siguranța în răspunsuri.

Cea mai mare recompensă școlarul o găsește în însuși faptul de a participa activ la desfășurarea jocurilor.

Bibliografie:

1. Bodriheic, Ana-Emilia – *Micul școlar în lumea jocului*, Timișoara, Editura „Mirton", 2003;
2. Cerghit, Ioan – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980;
3. *** – Revista *Învățământul primar*, București, Editura „Miniped", Nr. 3-4, 2004.

JOCUL DIDACTIC – MIJLOC DE DEZVOLTARE ȘI ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI

(THE DIDACTIC GAME – A MEANS OF DEVELOPING AND ENRICHING VOCABULARY)

înv. Heisu Daniela, înv. Florea Nelia,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 7, Comănești, jud. Bacău

Abstract:

The developing and enriching of vocabulary refers to word formation and to their inflexion, meaning and use in given or created contexts. Learning does not become a capacity to communicate if the pupils are given tasks to memorise isolated words and if the new term is not then taken out from the context which communicates an idea. The game-exercises which require students to use a series of words in as many combinations as possible increase the fluidity and flexibility of language, develop creative linguistic abilities.

Pedagogia modernă consideră jocul didactic o metodă de învățământ activă, cu mare eficiență în procesul instructiv-educativ. Învățarea prin joc devine plăcută și atrăgătoare. Jocul este astăzi tot mai mult valorificat din punct de vedere pedagogic. El imprimă un caracter mai viu, mai atrăgător activității școlare în care este integrat.

Folosirea jocului didactic în procesul instructiv-educativ face ca elevul să învețe cu plăcere, să devină interesat față de activitatea care se desfășoară, face ca cei timizi să devină mai volubili, mai activi, mai curajoși, să capete mai multă încredere în capacitățile lor, mai multă siguranță și tenacitate în răspunsuri. Jocul didactic poate fi folosit cu succes scontat în captarea atenției elevilor pe tot parcursul activității didactice, pentru înlăturarea plictiselii și dezinteresului.

Prin intermediul jocului copilului ia contact cu alții, se obișnuiește să țină seama de punctul de vedere al altora, să iasă din egocentrismul său original, jocul fiind și o activitate de grup. În cazul jocului de grup, a jocului colectiv, fiecare ține seama de celălalt; astfel se dezvoltă spiritul de echipă. Eficiența jocului didactic depinde de cele mai multe ori de felul în care învățătorul știe să asigure o concordanță între tema jocului și materialul didactic existent, de felul în care știe să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevilor prin întrebări, răspunsuri, indicații, explicații, aprecieri etc.

Avându-se în vedere faptul ca eficiența jocurilor didactice depinde de rezolvarea corectă a sarcinilor instructiv-educative implicate, elevii nu trebuie să fie lăsați să le desfășoare la întâmplare. Învățătorul trebuie să-i urmărească pe elevi în modul de rezolvare a sarcinilor jocului, să-i ajute ori de câte ori este nevoie ca să le înțeleagă și să le rezolve corect.

Dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului se referă la formarea și flexiunea cuvintelor, sensul și folosirea lor în contexte date sau create. E necesar și eficient să convingem elevii noștri că nu pot avea o exprimare bogată, adecvată, corectă, dacă au un vocabular sărac. Carențele de vocabular la elevi au mai multe aspecte: sărăcia generală de termeni,decalaj mare între vocabularul activ și cel pasiv, tendința de a utiliza termeni fără a le cunoaște corect semnificația.

În dezvoltarea limbajului și sporirea calitativă a vocabularului, un rol important îl are atât numărul de cuvinte noi, cât și numărul de cuvinte cu mare frecvență în vorbirea curentă.

Învățarea nu se transformă în capacitate de comunicare dacă li se dau elevilor sarcini de a memora cuvinte izolate și dacă termenul nou nu este desprins dintr-un context care comunică o idee.

Exercițiile care solicită elevilor să folosească unele cuvinte în cele mai multe combinații sporesc fluiditatea, flexibilitatea limbajului, dezvoltă capacități lingvistice creatoare.

Având în vedere că explicarea cuvintelor noi întâlnite se realizează adesea prin sinonimie, școlarii descoperă că două sau mai multe cuvinte pot avea același înțeles sau înțeles asemănător. În exercițiile specifice pe care le desfășurăm, chiar începând cu clasa I, vom arăta că sinonimele au rolul de a evita repetarea supărătoare a unui cuvânt din text: zăpadă, nea, omăt.

În activitățile de completare a orelor de limba româna, am realizat jocuri-exerciții pentru învățarea sinonimelor, dintre care exemplificăm câteva:

1. Găsiți cuvinte cu același înțeles:
frumos – arătos, chipeș, mândru, aspectuos;
om - bărbat, ins, individ, soț;
senin - limpede, clar, curat, luminos.

2. Găsiți cuvinte asemănătoare:
câmp - șes, ogor;
școlar - elev, ucenic;
silitor - sârguincios, harnic.

3. Înlocuiți cuvintele subliniate din textul de mai jos cu alte cuvinte care să aibă același înțeles:

E iarnă. Jianu *se duce* cu sania pe deal. El este un băiat *curajos*. Sania lasă urme pe *omăt*.

Rezolvare:

E iarnă. Jianu *pleacă* cu sania pe deal. El este un băiat *îndrăzneț*. Sania lasă urme pe *zăpadă*.

De asemenea jocurile didactice pot fi folosite cu succes în toate orele de limba română; în toate momentele lecției, încă din clasa I, sporind mereu gradul lor de dificultate.

Vom prezenta o serie de jocuri-exerciții utilizate în orele de limba româna, care duc la o exprimare corectă și adecvată împrejurărilor comunicării:

a. *Jocul vocalelor*

Adăugați la vocala din mijlocul cuvintelor o vocală sau mai multe pentru a forma cuvinte noi: dor, case, tema, rata.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplu: mare, moare,mioare.

b. *Şarpele miraculos*

Adăugaţi o literă cuvântului dat pentru a obţine un nou cuvânt. La acesta adăugaţi încă o literă şi aşa mai departe pentru a obţine cât mai multe cuvinte şi cât mai lungi: la; da.

Exemplu: ca – cad – cade - cadet.

c. *Jocul rimei*

Găseşte cuvinte care se termină cu aceleaşi sunete, date mai jos: -are, -ata, -ele.

Exemplu: ouă; rouă; vouă; nouă; două; plouă.

d. *Cum poate fi?*

zăpada – codrul –
pomul – vremea –
ochii – noaptea –

Exemplu: floare - roşie, parfumată, ofilită, gingaşă.

e. *Jocul proverbelor*

- Cine răstoarnă carul mare?
- Cine ajunge departe?
- Cine se cunoaşte de dimineaţă?
- Care pisică nu prinde şoareci?
- Cine trece primejdia rea?
- Când joacă şoarecii pe masă?

Exemplu: - Când se numără bobocii?
- „Toamna se numără bobocii."

Concluzii

Putem spune că exerciţiile pentru îmbogăţirea, precizarea şi activizarea vocabularului elevilor nu sunt niciodată prea multe. Jocurile şi exerciţiile vor ajuta elevii să se exprime mai clar, dar şi într-o formă mai plăcută şi atrăgătoare. Ele reprezintă una din căile principale de exersare a noţiunilor de limbă şi au putere de atracţie asupra elevilor.

Prin joc cunoaştem mai bine copiii, ştiut fiind faptul că orice copil se angajează total în joc, afirmându-şi întreaga personalitate, îşi arată inteligenţa, voinţa, puterea de concentrare.

Bibliografie:

1. Iordăchescu, Carmen – *Exerciţii de limba română pentru clasele II – IV*, Editura „Carminis";
2. Nicola, Ioan – *Tratate de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001;
3. Rotaru, Maria; Munteanu, Carmen – *Exerciţii şi jocuri didactice pentru limba română. Ghid metodic*, Alexandria, Editura „The Best".

ROLUL CREATIV AL JOCULUI DIDACTIC ÎN PRECIZAREA, ACTIVIZAREA ŞI ÎMBOGĂŢIREA VOCABULARULUI

(THE CREATIVE ROLE OF THE DIDACTIC GAME IN ESTABLISHING, ACTIVATING AND ENRICHING VOCABULARY)

inst. Daniela-Adina Grigoraş,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Jean Bart", Suceava

Abstract:

The didactic game used during the lesson confers a lively, dynamic rhythm, not to mention the pleasure with which the participants perform their activities. Apart from all these exterior, visible aspects of the utilization of the didactic game, there are some problems, less perceivable at a first analysis of the situation, but with deep implications in the later behaviour of the participants. Employed in the lessons of Romanian language it activates not only mental processes but affective as well: emotions, feelings, interests, motivations.

Fără îndoială că jocul didactic folosit în lecţie imprimă acesteia un ritm alert, dinamic, nemaivorbind şi de plăcerea cu care participanţii îşi desfăşoară activitatea. Dincolo de aceste aspecte exterioare, vizibile, ale utilizării jocurilor didactice, există şi anumite probleme de ordin interior, mai puţin perceptibile la o primă analiză a situaţiei, dar cu implicaţii adânci în comportamentul ulterior al participanţilor la joc.

Ipotezele experimentului

În sprijinul acestei idei s-a pornit, în cadrul experimentului pedagogic, de la următoarele ipoteze:

- jocul didactic are o influenţă pozitivă asupra copiilor cu probleme de adaptare la cerinţele sistemului de învăţare, timizi, mai puţin sociabili, în ceea ce priveşte gradul de participare la lecţie;
- jocul didactic sporeşte calitatea şi eficienţa învăţării comparativ cu alte metode folosite în lecţie pentru îndeplinirea aceluiaşi obiectiv;
- jocul didactic desfăşurat sub forma unui concurs înlătură într-o proporţie relativ mare animozităţile existente între membrii echipei.

Scurtă prezentare a desfăşurării experimentului

Nu trebuie uitat că jocul didactic folosit în orele de limba română antrenează pe lângă activitatea de cunoaştere şi stări afective ca: emoţii, sentimente, interese, motivaţii.

Aşadar, în vederea verificării primei ipoteze menţionate, s-au constituit două eşantioane egale în ceea ce priveşte numărul de elevi incluşi (6). Membrii celor două eşantioane provin din colective diferite, dar cu acelaşi nivel de pregătire intelectuală şi aceeaşi vârstă. În felul acesta s-a dorit ca deosebirile sau diferenţele care apar în decursul experimentului între eşantionul experimental şi eşantionul de control să fie cât mai aproape de realitate pentru a veni în sprijinul ipotezei formulate, iar factorii experimentali care pot interveni în experiment să nu influenţeze considerabil rezultatele obţinute.

Pentru prima ipoteză stabilită s-a încercat să se demonstreze că această strategie didactică – jocul – poate influenţa comportamentul elevilor timizi la lecţie, făcându-i să participe activ la îndeplinirea sarcinilor. Pentru început, colectivului din care făcea parte şi eşantionul experimental i s-a propus un număr de trei jocuri didactice care aveau drept scop îmbogăţirea şi activizarea vocabularului.

Trebuie precizat că jocurile au fost în aşa fel alese încât ele să sporească gradat implicarea elevilor în joc. Pentru aceasta colectivul de elevi a fost împărţit în 4 grupe din care una era eşantionul experimental, iar celelalte trei erau alcătuite arbitrar din restul copiilor din clasă.

Primul joc aplicat în această fază a experimentului, „Cuvântul care se plimbă", a avut în vedere nu atât rapiditatea cu care o grupă termină de îndeplinit sarcinile, cât mai ales corectitudinea cu care sunt îndeplinite aceasta, pentru că fiecare membru al grupei trebuia să lucreze individual pe o fişă. Această primă activitate a permis copiilor din grupa experimentală să se acomodeze cu atmosfera de joc, de concurs, neimplicându-i într-o activitate de comunicare orală, ci doar scrisă.

La cel de-al doilea joc propus „Bingo", elevii unei grupe trebuiau să lucreze în colectiv având sarcina de a încercui toate cuvintele de pe fişa lor în măsura în care erau citite de către învăţător de pe o listă mult mai lungă de cuvinte. Jocul a

Scanned with OKEN Scanner

permis fiecărui membru al grupei să se implice în rezolvarea lui, acesta având şi caracter de concurs.

Pentru cel de-al treilea joc intitulat „Scara", membrii celor patru grupe au ieşit pe rând la tablă pentru a completa scărița de cuvinte după regula impusă de joc. Şi această activitate a permis elevilor din grupa experimentală să-şi învingă timiditatea, teama de răspuns, ei trebuind să îndeplinească contra timp o anumită sarcină.

Natura şi specificul jocurilor propuse au reuşit să determine o implicare a grupei experimentale în activitatea de învățare, atât individual cât şi colectiv, în proporție de 100% pe tot parcursul activității. Ba mai mult, aceştia s-au situat şi pe un loc fruntaş, ei neavând, aşa cum au dovedit şi în testele inițiale, probleme de învățare.

În acelaşi timp, colectivului din care făcea parte eşantionul de control i s-a propus nişte exerciții care erau de fapt „forme" modificate ale jocurilor propuse grupei experimentale. Deosebirea era că aceste activități nu se desfăşurau contra timp sau sub forma unui concurs. Răspunsurile puteau fi date de întregul colectiv de elevi, probabilitatea de a fi date de elevii din grupa de control fiind mai scăzută, având în vedere problemele cu care se confruntau.

Astfel, dacă grupa experimentală a participat în proporție de 100% pe întreg parcursul activității, grupa de control a participat în proporție de 75% numai în anumite secvențe ale activității.

Cea de-a doua ipoteză a experimentului aduce în prim plan creşterea eficienței învățării prin joc didactic față de alte forme şi activități de învățare. De data aceasta, atât elevii din grupa experimentală, cât şi cei din grupa de control întâmpină dificultăți în asimilarea cunoştințelor.

În sprijinul ipotezei formulate au fost alese două jocuri. Primul a fost un joc de sinonime, deosebit de antrenant şi atractiv, cu atât mai mult cu cât cei care răspundeau corect erau recompensați cu aplauze şi cântece: „Bravo lor, bravo lor, / Bravo campionilor!"

De precizat că, în desfăşurarea acestui joc, nu s-a început cu elevii grupei experimentale, ci cu restul copiilor din colectivul respectiv. În felul acesta cei mai mulți dintre elevi au fost impulsionați de răspunsurile bune ale colegilor lor, aici intervenind şi dorința fiecăruia de a fi lăudat şi felicitat în fața clasei. Şi mai mult decât atât, cuvintele care le-au fost propuse pentru a le găsi sinonimul nu au fost în totalitate noi, ele mai fiind spuse şi altor copii înaintea celor din grupa experimentală.

Atenția mărită generată de activitatea de joc şi dorința de a câştiga a făcut ca, din cei şase copii din eşantionul experimental, cinci să dea răspunsuri corecte.

În cadrul celuilalt colectiv, din care făcea parte grupa de control, activitatea a avut la bază, ca metodă, comunicarea. Lipsind elementul de vioiciune şi de surpriză generat de joc, la sfârşitul activității, s-a constatat că doar doi copii din cei şase au putut rezolva fişa de sinonime propusă.

Diferența de 50% – 3 copii – dintre cei care rezolvă sarcina prin joc şi cei care o rezolvă prin alte metode de învățare este covârşitoare.

Cel de-al doilea joc propus, „De-a păsărelele", i-a pus pe copii în situația de a comunica oral, lipsiți fiind de orice scenariu prealabil. S-a dat astfel posibilitatea fiecărui copil din grupa experimentală să-şi exprime gândurile, ideile, chiar dacă uneori exprimarea mai lăsa de dorit. Trebuie spus că jocul acesta s-a desfăşurat sub forma unei dramatizări, astfel că fiecare copil observat a fost pus în situația de a purta un dialog unul cu altul. Pentru ca acesta să fie ajutat (impulsionat), iar răspunsurile lui să fie cât mai bine gândite, partenerul de dialog a fost ales dintre cei cu o pregătire intelectuală bună.

S-a putut remarca că, în toate cele şase cazuri, copiii au putut alcătui răspunsuri corecte şi chiar au formulat întrebări.

La grupa de control copiii au fost puşi în situația de a comunica oral pe aceeaşi temă fără, însă, ca activitatea să se desfăşoare sub forma dramatizării. În această situație cei mai mulți copii au fost blocați, neputând face față ideilor pe care le aveau şi, mai ales, neputându-le ordona în propoziții gândite şi alcătuite de ei.

Experiența a dovedit că, în multe asemenea situații, copiii îşi pierd şi puțina încredere pe care o mai au în ei, alimentându-le în acest fel senzația că nu sunt buni de nimic, că nu înțeleg nimic, ceea ce este un alt aspect negativ al situației.

Aşadar, activitatea desfăşurată cu grupa de control nu a dat randament pentru că nu şi-a atins obiectivele propuse.

Este ştiut faptul că, în foarte multe colective de elevi de vârstă şcolară mică, există o împărțire tacită a elevilor: pe de o parte cei ce învață bine, iar pe de altă parte cei ce au probleme la învățătură sau sunt dezinteresați de actul învățării. Aceasta este o realitate, iar testele sociometrice date într-o serie de colective atestă o îndepărtare a elevilor buni de grupurile celorlalți. Jocul didactic poate înlătura, cel puțin parțial, aceste relații adverse dintre copii. În sprijinul acestei ipoteze a experimentului a fost ales un joc intitulat „Poştaşul", în cadrul căruia elevii au fost împărțiți în patru grupe din care una era eşantionul experimental. Fiecare echipă a primit un plic pe care era scrisă denumirea unei părți de vorbire, sarcina fiecărui membru al celor patru echipe fiind de a stabili dacă fişele cu cuvinte primite corespund genericului de pe plic. Întrucât multe cuvinte erau nepotrivite pentru plicul unei echipe, fiecare copil trebuia să aşeze la tablă fişa în dreptul echipei care avea plicul potrivit.

S-a putut observa în această etapă a jocului o colaborare perfectă între copiii grupei experimentale, dorința de reuşi, de a câştiga fiind mai presus de rezervele pe care le aveau unii față de alții. De asemenea, s-a constatat că elevii mai buni nu numai că au colaborat cu cei slabi, dar au existat chiar intenții de întrajutorare ceea ce a făcut ca grupa experimentală să fie un tot unitar.

Cu grupa de control s-a desfăşurat o activitate cu acelaşi obiectiv, dar care nu avea caracterul unei întreceri colective. În cadrul acestei activități copiii nu au acționat ca într-o echipă, ci fiecare pe cont propriu, astfel că activitatea nu a contribuit cu nimic la apropierea dintre elevi, dar nici nu i-a îndepărtat. Aşadar situația a rămas neschimbată.

Concluzii

Încă o dată jocul didactic a dovedit pe lângă implicarea sa în actul cunoaşterii, al învățării şi implicarea în reglarea relațiilor între participanții la joc. Experimentul, în totalitatea lui, a demonstrat eficacitatea jocului, valențele formative şi informative ale acestuia.

Analizând cu atenție rezultatele obținute de elevii din grupa experimentală în toate cele trei faze ale experimentului apare evident un nou aspect: şi anume rolul pe care îl are jocul didactic în evaluarea elevilor. Având în vedere că jocurile pot fi folosite cu succes în toate etapele unei lecții şi fiecare joc poate constitui o nouă sursă de evaluare, înseamnă că evaluarea prin joc este continuă în cadrul unei lecții active, prezența ei nefiind considerată ca un moment rigid al lecției.

Acest lucru trebuie reținut atunci când se proiectează o lecție şi se alege jocul didactic ca strategie didactică fundamentală în cadrul ei.

Bibliografie:

1. Drăgan, Ion; Nicola, Ioan – *Cercetarea psihopedagogică*, Târgu-Mureş, Editura „Tipomur", 1993;
2. Simionică, Elena – *Gramatica ... prin joc*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998.

Scanned with OKEN Scanner

STIMULAREA CREATIVITĂȚII LINGVISTICE PRIN JOCURILE DIDACTICE

(STIMULATING LINGUISTIC CREATIVITY THROUGH DIDACTIC GAMES)

înv. Elena Ghidescu, înv. Emilia Popa,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan Bârsănescu", Iaşi
înv. Silvia Paulescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mircea cel Bătrân", Iaşi

Abstract:
We consider that the literary games correspond to the child ludic needs, constituting a way of their expressing their self. A series of lexical games which we used in our lessons had as a purpose practising synonymy and antonymy, developing creative skills, consolidating and completing some parts of their knowledge, forming some abilities of independent work. During the game and through the game the child rediscovers his inner resources, the ways and methods of manifesting them.

Argument

Explozia informațională pe care o trăim în aceste momente, precum şi noile cercetări din domeniul lingvisticii supun atenției noastre două probleme importante:

- necesitatea extinderii privind îmbogățirea şi activizarea vocabularului elevilor;
- predarea cunoştintelor de limba romană în cadrul unui sistem având ca centru de greutate noțiunea de cuvânt.

Am considerat că jocurile didactice răspund nevoilor ludice ale copilului, ele constituind, aşa cum afirma M. Debesse, „un mod de exprimare al eului său". Jocul didactic implică o serie de finalități legate de însăşi educația intelectuală a elevilor, una dintre acestea fiind şi stimularea spontaneității şi expresivității în exprimarea orală. Şi oare când poate fi copilul mai spontan, fără a conştientiza aceasta sau mai expresiv, fără a căuta acest lucru decât prin joc? Prin joc îşi îmbogățeşte viața afectivă şi îşi dobândeşte capacitatea de a-şi stăpani emoțiile. Învață să trăiască profund o atitudine pozitivă, să reacționeze la ceea ce este frumos, sincer, moral.

Ceea ce nu trebuie neglijat este faptul că învățătorul trebuie să fie un foarte bun organizator al jocului didactic, să asigure o concordanță între tema jocului şi materialul utilizat, să folosească cu măiestrie cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevului prin indicații, explicații, aprecieri şi respectarea etapelor desfăşurării acestuia:

- centrarea conținutului jocului pe obiective urmărite;
- integrarea jocului în activitatea didactică;
- prezentarea jocului, a modului de organizare, a regulilor jocului;
- dirijarea jocului;
- evaluarea jocului, după criterii dinainte stabilite.

Jocuri lexicale

Amintim în continuare o serie de jocuri lexicale pe care le-am folosit la clasă, jocuri care au plăcut copiilor şi au avut ca scop sinonomia, antonomia, dezvoltarea capacităților creatoare, fixarea şi completarea anumitor cunoştințe, formarea unor deprinderi de muncă independentă.

Jocul *Abecedarul*. Jucătorii stau în jurul mesei. Îşi aruncă unul altuia un obiect. În momentul aruncării, jucătorul rosteşte un cuvânt care începe cu prima literă a alfabetului. Cel ce a primit obiectul rosteşte un cuvânt care începe cu următoarea litera din alfabet şi aruncă obiectul altui jucător, la algere. Este penalizat cel care greşeşte litera sau întârzie să răspundă. La trei greşeli este eliminat din joc.

Jocul *Alfabetul copilăriei* se poate juca cu întreaga clasă. Copiii scriu în dreptul fiecărei litere un cuvânt care are o semnificație deosebită pentru ei.

A acasă (locul unde se simte foarte bine);
B bunici (persoane foarte îndrăgite de ei);
J jocuri (cele mai frumoase activități îndrăgite de copii) etc.

Jocul *Dicționarul*. Doi sau mai mulți jucători notează pe o fişă acelaşi cuvânt mai lung. Timp de 5 minute, fiecare jucător scrie cât mai multe cuvinte care să înceapă cu fiecare literă din cuvântul dat. Cel care notează mai multe cuvinte este câştigător.

P pere, pui, pene parc ...;
R rac, ramura roşu ...;
I inel, iar, iunie ...;
M mama, mure, mac ...;
A alune, acum, ani ...;
V vara, viorele, vineri ...;
A acum, aici, acasă ...;
R ramura, rândunica, roşu...;
A aur, anişori, arici ... .

Jocul *Lanțul cuvintelor*. Se poate juca pe echipe. Se stabileşte numărul cuvintelor din lanț. Se va nota un cuvânt pe hârtie, care va trece pe rând pe la fiecare jucător din echipă; următorul coechipier va nota în continuare, un alt cuvânt care să înceapă cu ultimile două litere din cuvântul dinainte. Va câştiga echipa care termină prima lanțul.

Exemplu: barca, căruța, țăran, analiza etc.

Jocul *Litera permisă*. Alegem la întâmplare o literă. Fiecare jucător va scrie cât mai multe propoziții compuse din trei sau mai multe cuvinte care încep cu litera respectivă. Timpul de joc este la alegere; se vor evita literele dificile.

Exemplu: Alina are aune arse.
Paula pune pere pe panere.
Mâine mâncăm multe mere.

Jocul *Eu spun una, tu spui multe* urmăreşte folosirea corectă a formelor de plural.

şcoală	şcoli	merg	mergem
casă	case	aleargă	alergă
fiică	fiice	cânți	cântați

Asemănător cu acesta este *jocul antonimiei*, prin care copiii au de găsit cuvinte cu sens opus pentru cuvinte date.

alb	negru
dulce	acru
înainte	înapoi

În *Jocul sintagmelor* am propus copiilor sintagma „copacul prieteniei". Prin înlocuirea unuia sau a altuia din termeni, elevii au ca sarcină crearea altor sintagme, pe care ulterior le-au folosit cu succes în creații proprii (compuneri, versuri). Au creat sintagmele:

- nucul copilăriei;
- visele copilăriei;
- bucuriile copilariei;
- copacul împăcării;
- copacul bucuriei;

În *Jocul rimelor* copiii au ca sarcină să găsească mai multe cuvinte care rimează cu cuvântul dat. Pornind de la cuvântul „stea" au găsit cu uşurință cuvinte care rimează cu el: plutea, venea, zicea, strălucea etc. Am întocmit o listă cu aceste cuvinte, iar sarcina a fost aceea de a realiza versuri numai cu acelea dorite de ei.

Am văzut pe cer o stea.
O, şi ce frumos sclipea!
Mi se pare că plutea
Şi mie parcă-mi zâmbea.

Scanned with OKEN Scanner

Acostihul este o compunere în versuri, în care, literele inițiale ale versurilor citite pe verticală dau un nou cuvânt. Acest joc se realizează cu mult succes la clasele a III-a şi a IV-a.

Exemplu - Vara vine, vara trece,
Aş bea multă apă rece.
Râul curge-ncetişor,
Andrei prinde-un peştişor.

Jocul *Hora însuşirilor* este folosit cu mare succes la toate clasele, un rol important avându-l în clasa a III-a, când se învață adjectivul şi constă în găsirea a cât mai multe însuşiri pentru acelaşi substantiv.

Exemplu - ghiocel - mic, firav, plapand, alb;
-mamă - bună, iubitoare, elegantă, iertătoare.

Jocul expresiilor. Copii au de găsit cele mai potrivite expresii pentru a răspunde la anumite întrebări.

Ce este prietenia - oază de lumină;
- o floare rară;
- o bucurie a sufletului;
- o comoară.

Ce este patria - leagănul copilăriei;
- firul ierbii;
- pâinea aburind pe masă.

Concluzie

Lumea cuvintelor copilului este infinită. Noi nu trebuie decât să aducem cuvintele aproape, de joaca lui de fiecare zi, să-l învățăm să se joace cu ele. În joc şi prin joc copilul işi descoperă resursele interioare, precum şi căile şi mijloacele de a şi le manifesta, punându-şi la lucru fantezia, descoperind resursele limbii române, dar mai ales descoperind literatura şi învățând să o iubească.

Bibliografie:

1. Nedelcuț, Daniela – *Exerciții de limba română, compuneri şi tehnici de studiu pentru elevi*, Craiova, Editura „Cardinal", 1992;
2. Răduc-Opaiț, Sonia – *Culegere de exerciții şi jocuri didactice pentru limba română. Clasele I-IV*, Alexandria, Editura „Universul", 1991.

JOCURILE DE CREATIVITATE

(CREATIVITY GAMES)

inst. Cristina Surdu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Sfântu Nicolae", Botoşani

Abstract:

The importance of creativity games in school is justified by their being used as tools for developing and sharpening the spirit. With these games we are going to develop the spirit of observation, the development of the brain, of imagination and of sensibility as a dimension of knowledge. Using these games, we can make the learning process an alert and competitive one, we can give the child "not only a superior intelligence but we create in him the desire to use his inborn gift/ talents, we give the child the best example so that he might follow us easier." In this way the child will think correctly, faster, and the school will not be a heavy duty for him/ her.

Pledoarie pentru joc

Preluând întocmai afirmația lui Freinet cum că „problema principală a educației rămâne nu atât conținutul învățământului, cum s-ar crede astăzi, cât modul de a provoca setea de cunoaştere a copilului ...", ajungem la întrebarea: Cât din ceea ce cunoaştem şi aplicăm ca pedagogi contribuie la provocarea setii de cunoaştere a copilului? Ba, din contra, se pare că în şcoală, de foarte multe ori blocăm dorința de cunoaştere a elevului prin credința, conform căreia, studiul este cu atât mai salutar cu cât este mai chinuitor, mai plin de efort şi nerăspunzând nevoilor imediate. Activitatea este cu atât mai apreciată cu cât educatorul este mai activ, cu cât propune, predică, vorbeşte şi se mişcă mai mult, în timp ce elevul, rămas pasiv, trebuie să facă eforturi disperate ca să-l urmărească, să-l asculte şi să repete după el.

Apelul la joc, ca metodă de învățământ, vine tocmai pentru a contracara aceste mari deficiențe ale unui învățământ sufocant prin cantitatea de informație, prin „seriozitatea" sa exagerată.

Nu este vorba de a transforma şcoala într-o „şcoală veselă" sau „glumeață", ci de a înțelege că munca serioasă de învățare poate deveni plăcută, atractivă pentru copii, dacă munca-joc este adaptată la necesitățile funcționale ale copiilor şi se desfăşoară într-un mediu şi într-un ritm cu adevărat pe măsura lor.

Jocul didactic este un important mijloc de educație intelectuală care pune în valoare şi antrenează capacități creatoare ale copilului. Jocurile de creativitate trebuie să urmărească cunoaşterea, stimularea, educarea şi dezvoltarea tuturor factorilor implicați în procesul creației.

Creativitatea nu este un simplu proces de cunoaştere, ci, în cadrul cunoaşterii este un fenomen complex, aptitudine care ține de intersectarea operațională a celor mai importante procese cognitive şi non-cognitive cu finalitate eficientă în luarea deciziilor şi în realizarea acțiunilor rezolutive după un plan independent sau dirijat rațional şi la timp de către învățător.

Învățarea creativă, fiind un complex aptitudinal, se distribuie în mod diferențiat de la copil la copil. Nu există copil dezvoltat normal intelectual să nu fie înzestrat cu aceste capacități într-o măsură mai mare sau mai mică şi ca aceste capacități să nu poată fi restructurate funcțional sau optimizate pe calea unei influențe educative corespunzătoare.

În procesul didactic nu formăm creatori de produse noi, ci cultivăm şi formăm capacități: suplețea gândirii, originalitatea, soluții în rezolvări, trăirea satisfacției de a găsi soluții noi.

Creativitate prin orele de limba română

Creativitatea se dezvoltă prin toate disciplinele de învățământ.

Trebuie utilizate la maximum marile resurse ale studiului limbii române în cultivarea creativității elevilor. Învățătorul are datoria să caute în domeniul aplicării în practică a noțiunilor însuşite – exerciții (jocuri) cu caracter creator.

Astfel, pentru însuşirea scrierii corecte a ortogramelor, după ce în prealabil s-au comentat formele omofone şi au fost introduse în propoziție, le-am propus elevilor să compună câte o scurtă *compunere gramaticală* în care să folosească ortograme comparative.

Iată spre exemplificare o compunere creată de un elev:

Primăvara

*Era un **mai** al trandafirilor înfloriți. Georgel şi Paraschiv admirau splendoarea parcului de trandafiri.*

- Georgel! se aude glasul mamei.

*- **M-ai** strigat, mămico?*

M-am dus în cea mai mare grabă. Georgeta, sora mea, m-a întâmpinat, spunându-mi:

*- A venit bunicul! **Ne-a** adus multe daruri!*

*- Ce **nea** de flori! Spune bunicul, admirând covorul florilor căzute.*

***Nea** Grigore, vecinul nostru, săpa în grădina de legume. Grivei face tumbe peste straturile proaspăt semănate.*

Scanned with OKEN Scanner

*- **Nea**, Grivei! se aude glasul vecinului.*
Începem să râdem. Primăvara este anotimpul veseliei.

Prin aceste compuneri gramaticale am urmărit şi valorificarea elementelor educative pentru a atrage atenţia că între gramatică şi literatură este o indestructibilă legătură, că şi în scurtele compuneri literare ne exprimăm în propoziţii mai bogate, care fac plăcere ascultătorilor, bineînţeles cu respectarea strictă a regulilor de scriere corectă.

De asemenea, în predarea şi explicarea comparativă m-am folosit şi de mici poezioare în care erau incluse aceste ortograme.

*Un fulg de **nea***
***Ne-a** invitat la un bal mascat.*
***Nea** Mitică, neam de soi*
S-a amestecat cu noi.

Dacă vii în vii să vezi
Rodul toamnei adus în dar,
Ori în câmp, ori în livezi,
***V-ar** uimi, văzând cât har*
*Are un pom albit cu **var**.*

Având modelul dat de mine le-am sugerat elevilor să încerce să compună şi ei mici strofe, folosind aceste ortograme. Pentru a-i stimula am organizat un joc: „Campionii ortografiei".

Iată câteva exemple pentru a demonstra că unii elevi au talent. Şi la această vârstă ei pot fi mici poeţi:

*Viorel **ne-a** arătat*
*Fulgii mari de **nea**;*
Baba Iarna intră în sat
Cu nămeţi şi vreme rea.

*Dacă vreţi să daţi cu **var***
Toţi plopii de la şosea,
*Eu cred că **v-ar** trebui:*
*Găleţi, **var** şi bidinea.*

Punând elevii în situaţia de a exersa sistematic, se impune formularea unei cerinţe de ordin metodologic: incitarea exigenţei şcolarilor de a compune, de a crea, în conformitate cu propria lor individualitate şi originalitate. Maestrul dirijează operaţiunea şcolarului fără ai îndruma acestuia mâna, fără a i se substitui, iar intervenţia lui este cu atât mai eficace cu cât respectă mai mult, ba chiar păstrează şi pretinde individualitatea de neînlocuit în autonomia nerepetabilă a operaţiunii elevilor.

Compoziţiile şcolare trebuie să fie o şccoală a creativităţii şi originalităţii, care presupune a învăţa să fim noi înşine, descoperindu-ne în alţii. Elevul învaţă să fie original, dacă se descoperă pe sine, în actul imitării modelelor.

Contactul cu modelele constituie aşadar o cerinţă indispensabilă.

Cheia succesului în formarea deprinderilor de a crea este exersarea continuă şi sistematică.

Am folosit poezioare adecvate şi în predarea semnelor de punctuaţie, cum ar fi spre exemplu:

Unde punem virgula?

Doarme ursul în ceaun,/ Fierbe apa în alun/ Şade-o cioară în băltoacă/ Broasca ţopăie pe -o cracă,/ Cântă buha pe un val,/ Sare peştele pe cal,/ Şade Nicu în ulcior,/ Este lapte la izvor/ Curge apa într-un sac,/ Sunt grăunţe în copac,/ Urcă Gică din făină,/ Coacem turte c-o găină,/ Facem zeama de dârlog,/ Tragem calul în bârlog.

Se întâmplă şi aşa/Dacă nu stă VIRGULA./la gândeşte-te mai bine:/Virgula de-o potriveşti,/Atunci n-ai să mai zâmbeşti.

Atunci când poezioara a fost scrisă pe tablă, elevii s-au amuzat, dar şi-au dat seama că nu există o logică între unele versuri, dacă nu se pune un semn de punctuaţie – virgula. Astfel, am integrat elevii într-o atmosferă de „muncă-joc", care presupune angajarea conştientă în vederea realizării scopului anunţat, a activităţii motivate, plăcute.

Concluzii

Importanţa jocurilor de creativitate în şcoală reiese şi din faptul că sunt instrumente prin care spiritul se cultivă, se rafinează. Prin astfel de jocuri se urmăreşte dezvoltarea spiritului de observaţie, cultivarea deprinderii de a gândi, dezvoltarea imaginaţiei creatoare, cultivarea sensibilităţiica dimensiunc a cunoaşterii.

Prin astfel de jocuri putem să facem din procesul de învăţare ceva viu şi combativ; îi vom da copilului „nu numai o inteligenţi superioară, dar facem să se nască în el şi dorinţa de a se folosi de darurile sale (...) Daţi-i exemplul cel bun şi îl va urmări cu uşurinţă". (2) Astfel, copilul va gândi corect şi mai repede, iar şcoala nu va mai fi pentru el o corvoadă.

Bibliografie:

1. Dragomir, Constantin – *Copii şi păpădii*, Chişinău, Editura Hyperion;
2. Engelman, Siegfried; Engelman, Tereza – *Daţi copilului vostru o inteligenţă superioară*, Bucureşti, Editura CEDC, 1992;
3. Pettini, Aldo – *Metode moderne de educaţie. Freinet şi tehnicile sale*, Bucureşti, Editura CEDC, 1992.

CĂI ŞI MIJLOACE DE FOLOSIRE EFICIENTĂ A TIMPULUI ÎN ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ LA CLASA A II-A

(METHODS AND TECHNIQUES OF EFFICIENTLY USING TIME RESOURCES AT ROMANIAN LANGUAGE CLASSES – 2ND GRADE)

înv. Constanţa Iosifescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Regina Maria", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:
After the 1st grade in which the students broadly acquire the technique of reading, in the 2nd grade the stress in Romanian language classes is laid on teaching how to receive the message and to orient oneself in the read text, thus achieving a conscious reading. The activities performed within this type of classes comprise reading the text, dividing it on fragments and analysing these fragments, drawing up the plan with the main ideas, explaining the new words and expressions.

În orele de limba română avem ca principale obiective următoarele: pronunţarea clară şi corectă a cuvintelor şi corectarea defectelor de pronunţie, corectarea exprimării, dezvoltarea vocabularului şi transformarea lui în instrument de comunicare corectă; activizarea şi perfecţionarea exprimării orale ca mijloc de însuşire a cunoştinţelor la toate obiectele de învăţământ; cultivarea expresivităţii vorbirii; exprimarea prin limbaj a trăirilor afective.

După ce în clasa I elevii, în linii mari, şi-au însuşit tehnica cititului, în clasa a II a accentul în orele de limba română se va deplasa spre învăţarea orientării într-un text citit şi receptarea mesajului acestuia, realizându-se o citire conştientă. Începând cu clasa a II a este insuficient să fi dobândit tehnica cititului, decât dacă cel ce ştie să citească şi înţelege ceea ce citeşte. Activităţile ce se desfăşoară la lecţiile de citire se referă la citirea textului, la împărţirea lui pe fragmente urmată de analiza lor, la alcătuirea pe această bază a planului de idei, la explicarea cuvintelor şi expresiilor.

Citirea pe fragmente angajează un efort intelectual intens din partea elevilor pentru a sesiza şi desprinde ideile principale, în funcţie de care se delimitează fragmentele respective. Dar nu secţionarea textului într-un număr mai mare sau mai mic de fragmente trebuie să se urmărească, ci desprinderea ideilor principale, care formează structura logică a textului. În această activitate învăţătorul poate formula

Scanned with OKEN Scanner

sarcina „Citiți până acolo unde considerați că se termină o idee și începe alta". O astfel de indicație declanșează la elevi o stare de efort propriu la capătul căreia rezultă ceva găsit de elevi. Numai așa elevii vor înțelege de ce un text cuprinde mai multe fragmente și altul mai puține, indiferent de întinderea textelor. Elevii vor ajunge la concluzia că ceea ce se urmărește în studiul unui text literar sau științific este conținutul de idei si de mesaje. Desfășurând o muncă sistematică asupra conținutului textelor citite elevii învață să deosebească principalul de secundar, să stabilească ideile fundamentale, să stabilească între acestea o legătură logică și să înțeleagă unitatea textului.

Pentru ca elevii să desprindă ei înșiși ideile principale si pe baza lor să delimiteze fragmentele, trebuie ca în prealabil să efectueze citirea textului în mod independent. Aceasta se poate realiza atât în clasă cât și ca temă independentă pentru acasă. În prima etapă, când deprinderile de citire independentă nu sunt încă consolidate, aceasta trebuie să se realizeze în clasă, sub supravegherea învățătorului. Citirea independenta pe baza căreia elevii urmează să desprindă ideile și să stabilească fragmentele din text, cuprinde o sarcină de învățare. O astfel de temă de muncă independentă pune în fața elevilor unele probleme, unele dificultăți care îi vor solicita pe elevi să citească textul de câteva ori, să mediteze asupra conținutului.

Pentru ca în ultima instanță scopul predării citirii este de a forma elevilor capacitatea de a citi în gând cu repeziciune și exactitate, sesizând conținutul de idei al textului, trebuie ca școala să dezvolte, lectura in gând, care este utilă deoarece realizează economie de timp. Prin citirea în gând se obține o viteză a citirii de 2-3 ori mai mare ca la cea cu voce tare.

În situația în care elevii au efectuat acasă citirea independentă și au realizat sarcina dată de desprindere a ideilor și delimitare a fragmentelor, lecția de citire va începe cu verificarea rezultatelor obținute de elevi. În condițiile în care citirea în gând s-a efectuat în clasă, în a doua parte a lecției se va verifica modul de îndeplinire a sarcinii date. Alegerea unei modalități de lucru sau a alteia depinde de dificultatea textului, de gradul în care elevii stăpânesc aceste deprinderi. La început și în cazul textelor reduse și simple citirea independentă se poate desfășura în prima parte a orei. Ca sarcini pentru citirea în gând se pot stabili și alte teme: caracterizarea personajelor, reținerea și explicarea unor cuvinte noi, desprinderea unor norme morale.

Este evident faptul că nu toți elevii vor ajunge la aceleași rezultate în stabilirea ideilor principale și a fragmentelor corespunzătoare, sau nu vor reuși să desprindă ideile esențiale, vor apărea diferențieri în ceea ce privește capacitatea lor de înțelegere, de esențializare, de exprimare. Dar ceea ce este important se referă la efortul propriu depus de fiecare elev. În discuțiile cu elevii învățătorul va face completările și corectările necesare. Uneori va fi nevoie să se citească textul în întregime dacă se va constata că elevii nu au înțeles unitatea de ansamblu a textului, nu pot stabili părțile întregului sau succesiunea acțiunilor.

Citirea cu voce tare deține un loc important în cadrul lecțiilor, dar este bine ca ea să se facă numai după ce elevii au înțeles conținutul textului prin citire în gând. Citirea cu voce tare este menită să dezvolte funcțiile expresive ale limbajului, să redea prin intonație corespunzătoare încărcătura afectiv-emoțională.

O altă sarcină independentă ce li se poate da elevilor în cadrul citirii poate fi caracterizarea personajelor în sensul: de motivare a conduitei lor, de explicare a împrejurărilor în care ele acționează, de stabilire a normelor morale care stau la baza comportamentului lor, de comparare între personaje pe baza însușirilor comune sau opuse. Aceste discuții se fac după ce elevii au avut timpul necesar să mediteze asupra textului, să-și formeze opinii personale privind conduita personajelor.

O altă temă pentru activitatea independenta ar putea consta in punerea in corespondență a textului cu alte texte de același fel cunoscute de elevi. Întrucât nu toți elevii stăpânesc la același nivel deprinderile de citire, se impune din partea învățătorului o intervenție individuală la situațiile particulare din activitatea de învățare a elevilor. În fiecare clasă sunt elevi care dispun de mari posibilități intelectuale și verbale, reușind de la prima citire să rețină, să desprindă și să exprime ideile din fragmente, și conținutul întregului text. Cei din această categorie sunt colaboratorii apropiați ai învățătorului, în sensul tradițional. În fiecare colectivitate există un număr de elevi care datorită unor factori biologici, sociali, psihologici sau pedagogici, au un ritm lent de citire și un grad redus de înțelegere a conținutului. În funcție de natura și gradul de dificultate al greutăților în citire învățătorul poate organiza activități de divizare a fragmentelor în secvențe mai mici, cu desprinderea ideilor din acele secvențe, de citire, reținere și înțelegere a conținutului.

În sarcina lecțiilor de citire intră însușirea de către elevi a mesajului unui text și familiarizarea cu orientarea în text. În afara înțelegerii și redării conținutului unui text, elevii trebuie stimulați să analizeze, să interpreteze, să exprime opinii și impresii personale în legătura cu cele citite.

Promovând ideea angajării elevilor prin efort propriu în actul cititului, nu este suficientă simpla exersare a cititului dacă nu se realizează analiza textului. Acesta analiză înseamnă o delimitare a fragmentelor, extragerea conținutului de idei, de sentimente si mijloace artistice. Analiza textului parcurge următoarele etape: o privire de ansamblu asupra textului printr-o lectură integrală; stabilirea structurii, adică a fragmentelor; receptarea esențialului din fiecare componentă în parte; o nouă revedere a întregului text citit. Parcurgerea etapelor enumerate se face de la caz la caz, parțial sau integral, unele momente pot avea o pondere mai mare sau mai mică, în funcție de factori cum ar fi: genul și specia căreia aparține textul, scopul în care se face citirea. Munca independentă la citire poate îmbrăca mai multe forme după cum am amintit.

Lectura integrală a textului se poate face și independent, dar pe baza unor cerințe formulate de învățător și după explicarea unor cuvinte și expresii noi ce vor fi întâlnite. Dacă textele aparținând genului epic pot fi citite integral în mod independent, cele cu nuanță lirică trebuie studiate împreună cu învățătorul pentru dezvăluirea imaginilor artistice.

Delimitarea părților sau fragmentelor unui text se face pe baza unor criterii. Astfel, unele texte sunt concepute după structura clasică a unei compoziții: introducere, cuprins și încheiere. Altele prezintă ca primă idee cadrul general al desfășurării acțiunii, în continuare marcarea limitelor fragmentelor poate fi făcută după deplasarea în spațiu a acțiunii sau după succesiunea ei în timp, după apariția sau dispariția din povestire a unor personaje. Criteriile de delimitare a textului pe fragmente nu trebuie sa fie formale, să țină de aspectul exterior, ci de conținutul textului.

La început, pentru delimitarea fragmentelor în mod independent, învățătorul oferă puncte de sprijin cum ar fi: număratul ideilor din text, se dau ideile principale pentru o parte din fragmente.

Momentul cel mai important al unei lecții de citire este analiza textului pe fragmente. Ea este cel mai ușor de efectuat decât delimitarea fragmentelor. Analiza unui fragment presupune formularea în prealabil a unor cerințe care sunt cunoscute și urmărite de elevi. Acum se face citirea o dată sau de mai multe ori, elevii reflectează asupra conținutului, asupra semnificației unor fapte, asupra limbajului utilizat și reproduc conținut prin exprimare liberă. Timpul afectat fiecărui fragment trebuie să permită elevilor efectuarea integrală a sarcinilor cerute. Trebuie combătută graba și de aici superficialitatea cu care unii copii parcurg textul. După analiza fiecărui fragment se verifică măsura în care elevii au

Scanned with OKEN Scanner

înțeles conținutul fiecărui fragment. Cu fiecare fragment analizat se selectează şi se explica cuvintele si expresiile noi pentru care se lămureşte sensul în textul dat, prin introducerea în propoziții noi sau în compuneri.

Se poate face şi o citire selectivă a unor fragmente sau pasaje pe baza cerințelor învățătorului sau a preferințelor elevilor. Se folosesc exercițiile, temele si întrebările formulate la sfârşitul unor texte sau stabilite de învățător. Pentru răspunsurile la întrebări se poate face formulare scrisă când ele sunt concise şi, orală, când sunt ample şi cer un efort mai mare de gândire.

Cunoscând că activitatea de scriere se face în cadrul lecțiilor de limba română este necesar ca şi la citire o pondere corespunzătoare s-o aibă temele scrise. Condiția principală a temelor scrise la citire este aceea de a determina elevii să exerseze în măsură egală atât scrisul cât şi cititul. Prin copiere, transcriere, dictare şi autodictare se fac exerciții de scriere. Corectarea sistematică a caietelor constituie condiția primordială a formării unor deprinderi corecte de scris. Caietul elevului este considerat oglinda muncii elevului, a spiritului de ordine, de disciplină şi a gustului pentru frumos.

Însuşirea de către mici şcolari a instrumentelor de bază ale muncii intelectuale, cititul şi scrisul, nu poate fi realizată integral în clasele I-II, ea continuă în clasele III-IV în scopul transformării lor în mijloace de autoinstruire.

Bibliografie:

1. *** – *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973;
2. *** – Revista *Învățământul Primar*, Nr. 4, Bucureşti, Editura „Discipol", 1998.

LECTURA EXPLICATIVĂ – METODĂ SPECIFICĂ DE INIȚIERE A ELEVILOR ÎN TEHNICA MUNCII CU CARTEA

(EXPLANATORY READING – A SPECIFIC METHOD OF INITIATING PUPILS IN THE TECHINIQUE OF WORKING WITH THE BOOK)

înv. Maria Biber,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nisiporeşti, com. Boteşti, jud. Neamț

Abstract:

In order to make the pupils become accustomed with the specific instruments of working with the book, one method seems to be more than necessary. This method follows the same itinerary taken by the mature, experienced reader, if we bear in mind that, within the school, a great emphasis is laid on reading with an instructive purpose. In primary education, the method which is employed is explanatory reading. This method consists of combining reading with the necessary explanations, having as the ultimate purpose understanding the message of the text. Making use of conversation, explanatory reading may be considered a body of methods.

Pentru a-i familiariza pe elevi cu instrumentele muncii cu cartea, se impune aplicarea unei metode care urmează calea parcursă de cititorul cu experiență atunci când citeşte.

Cel care îşi impune să se autoinstruiască folosind cartea, realizează, mai întâi, o privire de ansamblu asupra textului, printr-o primă lectură integrală, stabilindu-i, apoi, structura, componentele acelui text. Urmează etapa principală, a receptării conținutului esențial al fiecărei unități în parte. Rareori această etapă a actului citirii este însoțită de folosirea dicționarelor, pentru o înțelegere deplină a unor termeni, noțiuni sau expresii. Cititorul caută să desprindă conținutul esențial al fragmentului, să-l reproducă pe scurt şi să-l reprezinte, fie printr-o idee, printr-un conspect, urmărind reportarea permanentă a fiecărei idei la unitatea fragmentului.

Însemnările făcute dau, în final, planul sumar al lecturii. În continuare lectura independentă include o reproducere sistematică, într-o exprimare originală, a întregului conținut al textului, pe baza însemnărilor făcute. Încheierea activității constă într-o revenire asupra întregului text. Toate aceste etape au o anumită pondere a actului citirii, în funcție de specificul textului, de temperamentul cititorului, precum şi de scopul în care se face citirea.

În şcoală, ponderea însemnată o are lectura în scop instructiv. Iată ce propune, în acest sens, Emile Faguet: „Dacă e vorba să ne instruim, trebuie să citim foarte încet, notând cu tocul în mână, tot ceea ce ne dezvăluie cartea, toate lucrurile necunoscute nouă, pe care le conține, după care să recitim pe îndelete tot ce am scris".

În acest sens sunt făcute şi alte recomandări:

- menținerea mereu trează a atenției;
- verificarea primei impresii prin reluarea lecturii;
- discernământ critic în aprecierea celor citite;
- consemnarea ideilor desprinse din opera citită pe fişe, în forma planului simplu, planului dezvoltat, rezumatului.

Aceste fişe devin un adevărat „patrimoniu cultural individual", putând fi oricând revitalizate prin consultarea arhivei personale, a studiului individual.

În ciclul primar, metoda care urmează acestei etape a actului cititorului este lectura explicativă, o îmbinare a lecturii cu explicațiile necesare, ducând la înțelegerea mesajului din text. Făcând apel la conversație, lectura explicativă poate fi considerată un complex de metode, fiind un instrument de lucru, care constituie o analiză literară, adaptată capacităților intelectuale ale elevilor din ciclul primar.

Locul care i se atribuie citirii explicative în învățământ nu are importanța cuvenită, căci trecerea de la descifrarea semnelor scrise, care fac posibilă învățarea, la înțelegerea celor citite, este foarte delicată şi, bineînțeles, esențială. Pentru aceasta se fac exerciții de lectură explicativă în clasă, prin care se analizează o idee exprimată şi pentru a-i aprecia valoarea. Citirea explicativă poate fi definită în două cuvinte: a înțelege şi a aprecia, deoarece se presupune a fi un act de gândire şi de educație esențială.

În cazul citirii explicative a unui text cu conținut literar, activitatea învățătorului cu clasa are, în general, următoarea desfăşurare:

a) Printr-o convorbire preliminară cu elevii, se delimitează secțiunea sau imaginile textului spre a le declanşa interesul față de ceea ce urmează să se citească, creându-le o anumită stare emoțională, legată de acțiunea şi conținutul textului. În etapa pregătitoare se trece la explicarea cuvintelor şi expresiilor pe care elevii le vor întâlni la lectură, spre a facilita înțelegerea acestuia

b) Citirea textului de către învățător sau de un alt elev, în aşa fel încât să constituie un model de citire artistică şi expresivă, contribuie la înțelegerea conținutului de idei şi a imaginilor implicate în textul respectiv. Citirea model a textului se explică prin aceea că urmăreşte să trezească stări emotive, impresionând pe elevi nu numai prin conținut, ci şi prin expresivitatea vorbirii. Acest moment este urmat de discuții, care să suscite interesul pentru o analiză amănunțită a textului.

c) Analiza propriu-zisă a textului cuprinde citirea pe fragmente, explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute,

Scanned with OKEN Scanner

analiza fragmentelor şi formarea ideii principale; toate acestea urmăresc adâncirea întregului sens al textului litarar, scoaterea în evidenţă a imaginilor artistice şi a formelor stilistice pe care le întrebuinţează autorul.

d) Întocmirea planului de idei – acestea pot fi redactate ca titluri, sub formă de propoziţii enunţiative sau interogative.

e) Conversaţia generalizatoare cu privire la conţinutul textului – scoate în evidenţă aspecte educative ale acestuia.

f) Reproducerea textului – pe baza planului întocmit, urmăreşte dezvoltarea exprimării orale prin corectitudine, cursivitate, expresivitate, dar şi originalitate.

g) Citirea de încheiere poate îmbrăca diferite forme: selectivă, dramatizată etc.

Toate aceste etape constituie componente ale lecturii explicative. Oferim spre exemplificare un text din maualul de citire, clasa a III-a, „Vara cea luminoasă", de Cezar Petrescu:

1. Discuţiile pregătitoare ale textului au fost angajate pe baza unui tablou în care este înfăţişată o dimineaţă de vară; s-a cerut elevilor să formuleze propoziţii referitoare la aspectele redate în tablou şi apoi să-l descrie, folosind expresiile: „mijeşte o geană de lumină trandafirie", „discul roşu al soarelui", „pământ jilav", „lunca s-a însufleţit";
2. Anunţarea temei şi a obiecvtivelor opraționale stabilite;
3. Citirea model, efectuată de învăţător, poate avea ca suport sonor înregitrarea pe bandă de magnetofon a zgomotelor caracteristice lecturii: glasurile felurite ale păsărilor, sunetul albinelor şi bondarilor, sursurul apei, foşnetul frunzelor, zvonul tălăngilor;
4. Discuţiile asupra textului vor urmări încadrarea lui într-o specie literară anume. Elevii vor stabili că textul reprezintă un tablou al unei dimineţi însorite de vară, a cărui imagini sunt redate prin expresivitatea cuvintelor. Totodată, se vor face referiri la opera lui Cezar Petrescu, prezentându-le portretul acestuia şi volume ale sale;
5. Citirea pe fragmente şi explicarea cuvintelor s-au efectuat după citirea textului în gând de către elevi şi selectarea cuvintelor şi expresiilor noi, ca:

liane = plante agăţătoare;
ostrov = aici, înţeles de ochi sau insulă de verdeaţă;
jilav = umed;
a zvâcni = a ţâşni pe neaşteptate de undeva, a sări brusc (în picioare), a bate repede şi cu putere.

Explicarea cuvintelor a fost completată de introducerea sensurilor cuvinetlor în text şi de formularea unor propoziţii noi cu ele. Citirea fiecărui fragment va fi urmată de discuţii asupra conţinutului şi a mijloacelor de realizare artistică.

- Cum descrie autorul ivirea zorilor?
- Ce expresii redau lumina dimenţii? („mijeşte o geană de lumină trandafirie", „stelele mai clipesc").
- Dar liniştea ce stăpâneşte natura? („străbat ecouri argintii şi line ca într-un vis")

6. Alcătuierea planului de idei – fiecare fragment-tablou va primi un titlu care să-i sintetizeze conţinutul:

a) Ivirea zorilor;
b) Lumea fascinantă a păsărilor din luncă;
c) Viaţa în adâncul apelor;
d) Însufleţirea întregii naturi;
e) Bucuria întâlnirii peisajului din luncă.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1985;
2. Ionescu, Miron – *Strategii de predare şi învăţare*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1992.

METODE ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN CADRUL ORELOR DE LITERATURĂ ROMÂNĂ

(ACTIVE-PARTICIPATIVE METHODS WITHIN ROMANIAN LANGUAGE CLASSES)

prof. Simona Drăgăescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Măneşti, jud. Dâmboviţa
prof. Otilia Stan,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Matei Gr. Vlădeanu", Cândeşti, jud. Dâmboviţa

Abstract:

The co-operation teacher-student, student-student is made efficient during classes of Romanian language by the employment of active-participative methods. We offer as example some of these: the Venn diagram, aggregation or the cluster, the cube. Through such methods, the teacher does not transmit conclusions to the students, but teaches them to ask questions, to provide answers and solutions in an original manner, so as to formulate their own conclusions, in order to permanently come up with new ides, and to provide new solutions.

Motto: „Învăţarea nu trebuie doar să ne conducă undeva; ea trebuie să ne permită să continuăm mai uşor în etapa următoare." (*J. S. Bruner*)

Argument

În procesul de receptare a literaturii, lecţia reprezintă forma de bază de organizare a conţinutului didactic, alături de alte forme conexe (activitate independentă individuală sau pe grupe, cercuri literar-artistice, cenaclu literar, vizite şi excursii cu teme literare). Lecţia de literatură are un specific aparte faţă de cea de limba română, în sensul în care elevii nu reproduc cunoştinţe, ci le descoperă, capătă abilităţi de privire în interiorul textului literar, stabilesc corelaţii pe baza unor modalităţi de învăţare (metode şi procedee didactice) propuse de profesor: problematizarea, învăţarea prin descoperire, brainstorming-ul etc., folosindu-se cu precădere conversaţia.

În condiţiile actuale, lecţia de literatură nu se mai poate desfăşura sub forma unui torent de cunoştinţe, în gradaţie ascendentă, ca un adevărat bombardament informaţional în care elevul este factorul pasiv, utilizând expunerea ca metodă didactică dominantă. Într-un asemenea tip de lecţie nu mai rămâne timp pentru munca independentă a elevilor. Lecţia e structurată pe verigi bine delimitate care încorsetează elevul într-un veritabil „pat al lui Procust"; *conexiunea inversă* se realizează într-o altă lecţie, denumită generic de *verificare* a cunoştinţelor etc.

Lecţia activă de literatura română

Desfăşurarea unei lecţii active de limba română se realizează pe baza câtorva condiţii:

a. Antrenarea elevului în propria instruire, folosind tehnici de învăţare adecvate obiectului şi metode participative în care elevii colaborează intens;
b. Realizarea relaţiei de cooperare între elev şi profesor;
c. Angajarea, în procesul învăţării, a nivelurilor superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducţia, deducţia, comparaţia, asocierea, aprecierea critică, motivaţia;
d. Realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învăţării;
e. Tratarea diferenţiată a elevilor pe baza particularităţilor de vârstă, individuale şi intelectuale, prin sarcini didactice specifice, pentru asigurarea progresului fiecăruia în raport cu posibilităţile sale;
f. Controlul capacităţilor prealabile de învăţare.

În clasă, dialogul este un mod de a transmite informaţii, idei, opinii şi sentimente, de a realiza învăţarea prin crearea

Scanned with OKEN Scanner

unui „spațiu" verbal în care se oferă și se primește în același timp. Fără îndoială, de oferit, oferă mai ales profesorul. Dar, experiența de predare dovedește că, nu o dată, reflecțiile elevilor surprind prin acuratețe și profunzime, că și elevii pot oferi profesorului și colegilor gânduri și emoții, îmbogățindu-se astfel reciproc.

Cooperarea profesor-elev, elev-elev, se eficientizează în cadrul orelor de literatură română prin aplicarea unor metode activ-participative. Oferim, spre exemplificare, câteva dintre acestea:

1. Diagrama Venn

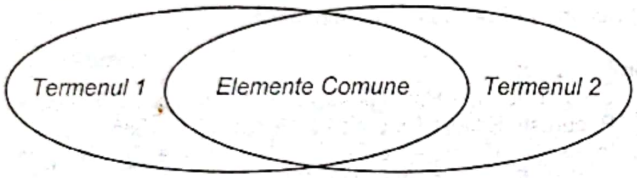
Caracteristici:

- metodă care permite o capacitate de reținere sporită;
- urmărește să-i implice pe elevi și să-și asume responsabilitatea propriei învățări;
- dezvoltă capacitatea de cooperare;
- se realizează pe bază de analiză și sinteză;

Utilizare: realizarea temei de lucru, autoevaluare, interevaluare.

Descriere:

- se poate lucra în perechi sau în grup;
- li se cere elevilor să facă o reprezentare grafică a două elemente în ceea ce au asemănator și diferit;
- vor vizualiza partea comună și vor evidenția în spații diferite elemente diferite.



Aplicare: analiză contrastivă;

Durata: 20 – 30 minute.

Diagrama Venn se poate aplica următoarelor sarcini de lucru:

- Compară-i pe Nică și pe Goe din perspectiva personajului-copil;
- Compară romanul „Baltagul", de M. Sadoveanu cu balada populară „Miorița" din punctul de vedere al nucleului narativ, al personajelor și al semnificațiilor pe care le au întâmplările prezentate;
- Compară textele literare suport: „Paşa Hassan", de G. Coşbuc cu „Scrisoarea III", de M. Eminescu (fragmentul din manualul de clasa a VII-a);
- Compară schița cu nuvela;
- Compară descrierea subiectivă cu descrierea obiectivă;
- Compară personajul / tipul țăranului în opera lui L. Rebreanu și a lui M. Preda;
- Compară românul tradițional cu cel modern etc.

2. Agregarea sau ciorchinele

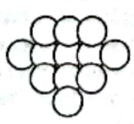
Caracteristici:

- metodă care favorizează dezvoltarea gândirii critice;
- urmărește formarea capacității elevilor de a cerne informația, de a decide ce este important și ce nu;
- permite folosirea cunoștințelor și experiențelor anterioare ale elevilor, legarea acestora de noile informații;
- îl implică pe elev activ în procesul de învățare.

Utilizare: realizarea temei de lucru în clasă, completarea portofoliului, evaluarea.

Descriere:

- începem prin a scrie în mijlocul tablei sau a foii de hârtie un cuvânt sau două care să definească subiectul / tema;



- apoi îi invităm pe elevi să spună tot ce știu sau au descoperit în textul-suport în legătura cu tema aleasă;
- pe măsură ce se exprimă ideile, le scriem ca pe niște concepte, le încercuim și le legăm în formație de „sateliți" în jurul ideii principale;
- pagina se umple de gânduri legate de subiect, avem o reprezentare grafică.

Aplicare: reactualizare, pregătirea elevilor pentru scris (temă), lucrul cu textul, caracterizări de personaj.

Durata: 20 – 25 minute.

„Ciorchinele" se poate aplica pentru următoarele sarcini de lucru:

- Reactualizarea conceptelor de „liric", „epic", „personaj", „narator";
- Caracterizarea personajului Vitoria Lipan din „Baltagul", de M. Sadoveanu, plecându-se de la cuvântul „munteancă";
- Caracterizarea lui Hagi Tudose pornind de la cuvântul „avar", trăsătura sa dominantă;
- Caracterizarea personajului Stănică Rațiu din romanul „Enigma Otiliei", plecând de la cuvântul „arivist".

3. Cubul

O bucată de carton se taie și se îndoaie pentru a se forma un cub. Pe fiecare latură se scrie una din următoarele instrucțiuni:

- Descrie-l. (despre culoare, formă, mărime);
- Compară-l. (cu ce se aseamănă sau de ce diferă?);
- Asociază-l. (la ce te duce cu gândul?);
- Analizează-l. (spune cum e alcătuit sau din ce se compune);
- Aplică. (ce poți face cu el, cum se întrebuințează?);
- Argumentează. (pro sau contra – adoptă o poziție și enumeră motive pentru care ești de acea părere).

În cadrul orei de literatura română, această metodă se poate aplica alcătuind șase grupe, având ca text-suport: „Două loturi" de I. L. Caragiale. Fiecare grupă își desemnează un reprezentant și va avea ca sarcină generală de lucru caracterizarea lui Lefter Popescu. Acesta va alege, prin aruncarea cubului, sarcina de lucru:

- Grupa care a primit sarcina DESCRIE va redacta portretul fizic și moral al personajului Lefter Popescu;
- Grupa care a primit sarcina COMPARĂ va încerca să găsească în literatura română sau universală un personaj asemănător sau opus lui Lefter Popescu și să prezinte asemănările sau deosebirile dintre cele două personaje;
- Grupa care a primit sarcina ASOCIAZĂ va stabili posibile corespondențe între personajul principal al nuvelei „Două loturi" și o plantă, un animal, un anotimp, menționând corelațiile pe care le-a făcut între cele două entități;
- Grupa care a primit sarcina ANALIZEAZĂ va inventaria mijloacele de caracterizare (directă și indirectă) a personajului prezente în text;
- Grupa care a primit sarcina APLICĂ își va prezenta punctul de vedere privitor la ce anume ar putea aplica în propria existență din filozofia de viață a personajului Lefter Popescu și ce nu, motivându-și opțiunile;
- Grupa care a primit sarcina ARGUMENTEAZĂ va nota argumente pro sau contra ideii că personajul Lefter Popescu este un personaj bine construit, complex, cu defecte și calități.

Concluzie

Prin astfel de metode, profesorul nu le transmite elevilor concluzii, ci îi învață să-și pună singuri probleme, să le rezolve într-un mod original, pentru a formula ei înșiși concluzii, pentru a avea idei noi, pentru a da soluții noi. Rolul profesorului este de a-i învăța pe elevi să-și dezvolte capacitățile intelectuale. Acest lucru nu se poate obține decât antrenându-i activ pe elevi în astfel de activități.

Bibliografie:

1. Eftenie, Nicolae – *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Pitești, Editura „Paralela 45", 2000;
2. Pamfil, Alina – *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura „Paralela 45", 2004.

Scanned with OKEN Scanner

MOZAICUL – METODĂ EFICIENTĂ DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE A LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

(THE MOSAIC – AN EFFICIENT METHOD OF TEACHING THROUGH THE CO-OPERATION OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE)

înv. Ioan Vâtcă,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Roman, jud. Neamț

Abstract:
Learning through co-operation meets the contemporary demands of the modern society. The student builds his own knowledge in the process of interaction between school environment and the extracurricular activities. We have used successfully during classes techniques which involve co-operation, but especially "the mosaic method". It consists in dividing the class into groups in which learning is done through co-operation, under the permanent guidance of the teacher. The specific character of this method is the status of an expert which it confers to each student.

Trăim într-o lume care este în continuă mişcare şi transformare datorită noilor idei şi tehnologii care apar la intervale foarte scurte de timp. Ne îndreptăm spre o societate deschisă cu tendințe de globalizare a economiei, fenomene pe care omului trebuie să le înțeleagă, să observe modificările care au loc în mediul înconjurător, să-şi însuşească şi, în acelaşi timp, să ceeze cunoştințe noi. Aceste transformări cer şcolii să utilizeze forme variate de învățare şi să dezvolte gândirea critică.

Dacă în învățământul clasic predarea era considerată ca activitate principală, unde totul era centrat pe activitatea profesorului, lăsând elevul să se adapteze predării, concepția nouă, modernă inversează ordinea lucrurilor. Elevul este reconsiderat, el se implică activ, constructiv şi responsabil în procesul învățării. Predarea nu mai vizează acum transmiterea de cunoştințe, ci punerea elevului în situația de a învăța.

Învățarea prin cooperare răspunde noilor probleme ale societății moderne. Elevul îşi construieşte propriile cunoştințe în interacțiune cu mediul şcolar şi extradidactic. Cunoştințele sunt un produs al interacțiunii în procesul învățării, elevul dobândind independență în învățarea prin cooperare şi căpătând competențe de a lucra în echipă, de a fi tolerant, de a negocia conflictele şi de a fi respectuos.

Învățarea prin cooperare ajută, în cadrul colectivului, la rezolvarea conflictelor, la promovarea unor reguli de comportament bazate pe respect, prin întărirea sentimentului egalității şi dezvoltarea relațiilor interpersonale.

Cu mult succes am aplicat la clasă tehnici care țin de învățarea prin cooperare, dar mai ales metoda **mozaicului**, care constă în împărțirea clasei în subgrupe în care se realizează învățarea prin colaborare, sub coordonarea învățătorului. Specificul acestei metode este statutul de expert pe care îl primeşte fiecare elev.

Participarea subiecților la realizarea la aceste tehnici de învățare are efecte pozitive pe mai multe planuri:

- învățătorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale din partea elevilor referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare, atât în activitatea de învățare, cât şi în cea de evaluare a progreselor înregistrate;
- ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute şi să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivația lăuntrică față de învățătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate;
- devine disponibilitate vizavi de învățare, fiind privită ca un proces de autoreglare care contribuie la accelerarea învățării;
- dezvoltă o atitudine critică față de sine, ajutând elevul să-şi dea seama singur de limitele sale, de progrese, de poziția pe care se situează în raport cu colegii săi;
- contribuie la ameliorarea performanțelor proprii, a progresului în general.

În continuare voi prezenta secvențe din două lecții în care s-a utilizat metoda mozaicul. Din desfăşurarea activităților lipsesc conținuturile referitoare la obiective, metode, strategii, resurse, prezentând, mai jos, doar părțile din lecții în care s-a folosit metoda.

Activitatea I*: *Pasărea ciudată

I. *Activitate în grupul* ***casă***

Fiecare elev primeşte textul *Pasărea ciudată*, pe care îl va lectura. Membrii grupului primesc numere de la 1 la 4. Fiecare membru al grupului va primi câte o fişă expert cu două întrebări, după cum urmează.

Nr. 1: Unde s-a născut Aurel Vlaicu? Cine a transformat în realitate visul lui Aurel Vlaicu?

Nr. 2: Ce înclinații avea de mic copil? Unde a sfârşit Aurel Vlaicu?

Nr. 3: Unde a studiat Vlaicu? Cine l-a ajutat să construiască primul avion?

Nr. 4: Ce a demonstrat Vlaicu prin zborurile sale? Ce sentimente nutreşte poporul român față de acest pionier al aviației?

Individual, fiecare membru la grupului răspunde la întrebările primite.

II. *Activitate în grupul de* ***experți***

Se formează grupul de experți. Toți cei cu numărul 1 vor forma grupul de experți numărul 1 şi aşa mai departe până la numărul 4. Fiecare grup va avea un moderator. Se discută fiecare întrebare şi se aleg răspunsurile cele mai bune. Se formulează în scris răspunsurile la întrebări, care sunt notate de fiecare membru al grupului de experți.

III. *Activitate în grupul* ***casă***

Fiecare elev revine în grupul *casă*. Experții în ordinea fişelor de expert prezintă răspunsurile. Membrii grupului pun întrebări, iar expertul răspunde şi pune la rândul lui întrebări. Fiecare grup *casă* pregăteşte un material.

IV. *Activitate cu întreaga* ***clasă***

Învățătorul reaminteşte răspunsurile grupurilor de experți.

Întreaga clasă va povesti în scris textul folosindu-se de ceea ce au lucrat în oră (eseul). Fiecare participant va scrie cu ce a contribuit la această lecție pentru ca activitatea să se desfăşoare cât mai bine.

Extensii:

Elevii vor primi temă pentru acasă să realizeze un poster.

Activitatea II*: *Condeiele lui Vodă, după Boris Crăciun

Elevii din clasă se vor împărți în şase grupe de câte patru elevi.

I. *Activitate în grupul* ***casă***

Membrii grupului primesc numere de la 1 la 4. Fiecare membru va primi câte o fişă cu un fragment pe care trebuie să-l povestească oral şi să formuleze idee principală. Individual, fiecare membru la grupului scrie ideea principală din fragmentul pe care îl are de lucrat.

II. *Activitate în grupul de* ***experți***

Se formează grupul de experți. Toți cei cu numărul 1 vor forma grupul de experți numărul 1 şi aşa mai departe până la numărul 4. Fiecare grup va avea un moderator. Se discută fiecare fragment şi ideile formulate. În grup se alege ideea cea mai bună din punct de vedere al conținutului pentru fiecare fragment.

Scanned with OKEN Scanner

III. *Activitate în grupul* ***casă***

Fiecare elev revine în grupul *casă*. Expertul povesteşte fragmentul şi prezintă ideea principală. Membrii grupului pun întrebări, iar expertul răspunde şi pune la rândul lui întrebări. Se asamblează cele patru idei, realizându-se *planul de idei*.

Condeiele lui Vodă, *după Boris Crăciun*

- planul de idei -

- *Meşterul Lemnaru şi câţiva ţărani lucrau în zi de sărbătoare.*
- *Boierul află de condeiele meşterite de ţărani.*
- *Ţăranii explică boierului rostul condeielor.*
- *Mircea cel Bătrân are încredere în ţărani.*

IV. *Activitate cu întreaga* ***clasă***

Învăţătorul reaminteşte planul de idei alcătuit de grupul de experţi. Întreaga clasă va povesti în scris textul folosindu-se de planul de idei realizat de experţi. Fiecare participant va scrie cu ce a contribuit la această lecţie pentru ca activitatea să se desfăşoare mai bine.

Extensii:

Elevii vor primi ca temă pentru acasă să realizeze povestirea la persoana I.

Concluzii

Utilizând aceste metode pe parcursul unei perioade mai lungi de timp, am constatat următoarele:

- lecţiile devin interesante, activ-participative;
- elevii participă efectiv la procesul învăţării, nu mai sunt pasivi, fiecare are de rezolvat o sarcină în cadrul grupului;
- stimulează exprimarea opiniilor, ideilor şi soluţiilor personale;
- favorizează imaginaţia, creativitatea şi gândirea critică;
- creşte semnificativ randamentul şcolar;
- cultivă armonia socială şi şansele egale, fiecare elev din cadrul clasei este valorizat;
- dezvoltă autonomia educaţiei în învăţare.

Implementarea gândirii critice în actul educaţional permite dobândirea de către elev a unor capacităţi, care mai târziu poate realiza înţelegerea şi producerea unor raţionamente autentice, devenind un participant activ la viaţa comunităţii.

Aceste strategii de învăţare prin colaborare sunt eficiente pentru că se exersează variante diferite de dezvoltare a gândirii.

Bibliografie:

1. Flueraş, Vasile – *Teoria şi practica învăţării prin cooperare*, Cluj-Napoca, Editura „Casa Cărţii de Ştiinţă", 2005;
2. Flueraş, Vasile – *Paideia în gândirea critică*, Cluj-Napoca, Editura „Casa Cărţii de Ştiinţă", 2003;
3. Neacşu, Ion – *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Bucureşti, Editura „Militară", 1990.

BRAINSTORMINGUL – METODĂ ACTIVĂ DE STIMULARE A CREATIVITĂŢII LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

(BRAINSTORMING – AN ACTIVE METHOD OF STIMULATING CREATIVITY DURING CLASSES OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE)

prof. Paula Zăbavă,
Grupul Şcolar C. F. „Unirea", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

Brainstorming is a creative method of acquiring knowledge which is based on the spontaneous generating of ideas on a given topic. The fundamental principle of brainstorming is the suspension of criticism and self-criticism, so that the participants might be free to express any idea which can, in its turn, stimulate other ideas. The success of this method is ensured by the participants' not interrupting the flow of thought. Together with the other traditional methods, and with the active-participative methods of teaching and learning Romanian, brainstorming shows the value of the pupils' skills and abilities.

Brainstormingul este o metodă creativă de cunoaştere care se bazează pe generarea spontană de idei la o temă dată. Principiul fundamental al brainstormingului este suspendarea criticii şi autocriticii, pentru ca participanţii să fie liberi să-şi exprime orice idee care poate, la rândul ei, să stimuleze alte idei. Există numeroase abordări ale brainstorming-ului, dar, în general, abordarea tradiţională este cea mai eficientă deoarece este cea mai energică şi cea mai deschisă la colaborare, permiţându-le participanţilor să construiască pe ideile celorlalţi. Exerciţiile de creativitate, de relaxare sau alte activităţi distractive înainte de şedinţa de brainstorming pot ajuta participanţii să-şi relaxeze mintea în aşa fel încât să fie cât mai creativi în timpul şedinţei.

Cheia succesului acestei metode este să nu întrerupem procesul gândirii. Imediat ce ideile survin, ele sunt captate şi stimulează conceperea unor idei mai bune. Brainstorming-ul este folosit pentru a spori creativitatea cu scopul de a genera o largă selecţie de idei care să conducă spre un concept unic şi îmbunătăţit. Cu cât sunt mai multe ideile produse, cu atât creşte posibilitatea de a veni cu o soluţie radicală şi eficientă. Într-o şedinţă de brainstorming se accentuează ideea că părerile critice trebuie să mai aştepte. În loc să spună că ideea este greşită, elevii o vor dezvolta şi vor încerca să-i adauge altele noi, rezervându-şi criticile pe mai târziu. Se consideră că atunci când se înlătură critica, se creează o atmosferă de încurajare în care elevii se simt liberi să exprime păreri neobişnuite. Totuşi, o critică pertinentă este necesară pentru a canaliza ideile de calitate.

O formă a brainstormingului poate fi şi *brainwritingul*, unde elevii scriu idei pe o foaie albă, apoi o transmit unui coleg. Una dintre cele mai importante cauze ale diminuării potenţialului creativ şi a lipsei de manifestare a creativităţii într-un grup este teama de ridicol, motiv de suprarafionalizare, la care se adaugă nevoia de conformism şi afiliere la grup. Autocritica este primul impuls care apare la contactul cu o nouă idee. Brainstormingul propune amânarea evaluării în favoarea generării unor noi idei.

Tehnica nominală este un tip de brainstorming care structurează procesul. Este necesar pentru a ne asigura că toţi participanţii şi-au spus părerea şi mai poate fi folosit pentru a ordona ideile în funcţie de pertinenţa lor. Fiecare participant este rugat să-şi scrie ideile ca mai apoi să şi le prezinte. Profesorul va scrie fiecare idee pe tablă, iar elevii vor nota pe o foaie albă lista finală a grupului, urmând să dea o notă fiecăreia. Foile se strâng şi se adună punctajul, obţinându-se astfel lista cu ideile cele mai bune.

Această metodă a căpătat o importanţă deosebită şi în pedagogie, deoarece stimulează manifestarea creativităţii elevilor la diferite discipline. Brainstormingul este o metodă modernă cu real randament pedagogic, încurajând, prin declanşarea „furtunii de idei", gândirea inventivă, fantezia şi imaginaţia creatoare a elevilor.

În predarea-învăţarea literaturii române se uzează şi de brainstorming, metodă neîntâlnită în predarea limbii române. Fiecare lecţie de literatură română, prin specificul ei, trebuie

Scanned with OKEN Scanner

să aibă un conținut structurat și prelucrat, facilitând înțelegerea elevilor, dar, prin maniera originală de lucru a profesorului, trebuie să creeze acele „momente de vârf" sau „momente de șoc" care asigură distincția, întipărindu-se în mintea elevilor. Metodologia a numit-o metoda asaltului de idei, deoarece constă în formularea mai multor idei succesive, care creează o situație tensionată, facilitând efervescența gândirii creatoare a elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor-soluții. Pentru a se declanșa „furtuna de idei", elevii trebuie puși în fața unei întrebări-problemă, care să incite spontaneitatea actului receptării estetice și să producă acele reacții afectiv-intelective, care generează asociații de idei surprinzătoare și neconforme cu demersul didactic de până atunci. Astfel, brainstormingul se situează la frontiera dintre filosofie, literatură și etică.

Prin anumite întrebări-cheie profesorul obține de la elevi informații cu privire la ce, cât și cum au înțeles, provocând starea de uimire față de o judecată sau un concept pe care nu le credeau atât de apropiate sau accesibile înțelegerii lor. Etapele brainstorming-ului sunt:

- enunțarea problemei;
- emiterea unor posibile soluții sau orice altceva ce ar veni în ajutorul elevilor;
- scrierea problemei de discutat pe tablă;
- amintirea celor patru reguli de aur ale brainstorming-ului: critica nu își are locul în acest proces, libertatea de opinie, se dorește cantitate deoarece acesta va genera în final calitate, și orice idee poate constitui suportul pentru o alta;
- expunerea ideilor în ordine, fiecare elev ridicând mâna când dorește să sugereze o soluție și doar câte una pe rând, pentru a da tuturor posibilitatea de a se exprima;
- notarea tuturor ideilor pe tablă;
- ședința nu trebuie să dureze mai mult de 30 de minute;
- sortarea celor mai bune idei.

Spre exemplu, metoda poate fi folosită în cazul romanului *„Enigma Otiliei"*, de *G. Călinescu*, prin propunerea de a închipui o altă rezolvare a conflictului sau a destinului Otiliei. Sau în analiza poemului *„Mistrețul cu colți de argint"*, de *Ștefan Augustin-Doinaș*, după ce elevii au avut în prealabil discuții cu privire la noțiunea de „baladesc" a poeților din „Cercul literar" de la Sibiu, prin crearea momentelor de „șoc" prin întrebări problemă de tipul: *„În ce constă conflictul dramatic și ce semnificație umană are?"* sau *„Care sunt elementele epice, lirice și dramatice din baladă?"*.

Astfel de întrebări stimulează gândirea elevilor în căutarea argumentelor pentru a defini conceptul de baladesc, ca stare lirică-dramatică, diferențiindu-se, însă, atât de baladă, cât și de poezia lirică. Metoda poate fi aplicată și în dezbaterea problemelor legate de diferențele de civilizație, care generează conflictul operei literare *„Maitreyi"* de *Mircea Eliade*. Elevii au avut în prealabil de lecturat și opera-răspuns a Maitreyii, pentru a cunoaște și celălalt punct de vedere. Aplicarea efectivă a metodei presupune participarea tuturor elevilor la această dezbatere, aducându-și fiecare contribuția, prin expunerea ideilor personale, originale și cât mai inedite, chiar dacă nu întotdeauna și cele mai bune. Profesorului îi revine sarcina de a încuraja manifestarea imaginației creatoare a fiecărui elev, având în unele cazuri rolul de moderator. Nimeni nu va critica ideile celorlalți! Este un moment potrivit pentru a evidenția potențialul creator al elevilor timizi, precum și al celor cu aptitudini diverse.

Asemenea „momente de șoc", prin care se provoacă stimularea în învățare, pot fi inițiate nu numai prin conversație euristică, ci și în situații în care profesorul trebuie să explice termeni sau concepte literare noi, ca de exemplu: „Cum putem înțelege *euritmia* în poezia baladescă a lui Ion Barbu?", „Prin ce se distinge *lirica abstractă* a lui Ion Barbu de lirica celorlalți poeți?", „În ce constă *elementul bucolic* în poezia lui Ion Pillat?", „Cum putem explica *modernismul* românesc, raportat la literatura modernă europeană?".

Inițial, profesorul trebuie să poată el însuși răspunde unor probleme controversate. De asemenea, trebuie să dispună de capacitate de improvizație și de o exprimare bine articulată, să fie capabil să dirijeze o astfel de discuție, pentru a nu scăpa clasa de sub control. Dar mai ales, trebuie să poată contracara cu argumente forte ideile nepertinente, pentru ca discuția să nu degenereze în altceva.

Cel mai important lucru într-o ședință de brainstorming este ceea ce se întâmplă după ce se termină. Oricât de prost a fost dirijat brainstorming-ul, oarece idei pertinente se reține. Dar, în funcție de ceea ce se întâmplă apoi, pot să dea sau să nu dea rezultate. Deci, trebuie avut în vedere cum se încadrează ședința de brainstorming în procesul de predare-învățare. Această metodă trebuie mereu adaptată la obiectivele lecției, de altfel ca toate celelalte tehnici.

Concluzii

Alături de celelalte metode tradiționale, dar și activ-participative de predare-învățare a literaturii române, brainstormingul pune în valoare manifestarea potențialului creator al elevilor, dezvoltarea capacității de exprimare orală prin stimularea expunerii propriilor idei, antrenează gândirea disociativă a elevilor, dar evidențiază și capacitatea de bun manager a profesorului, capabil de a trata, prin obiectivele pe care și le propune și le atinge, probleme controversate, de a menține disciplina în cadrul unei ore în care se încurajează exprimarea cât mai multor idei legate de tema în discuție.

Bibliografie:

1. Caluschi, Mariana (coord.) – *Managerul inventator o nouă profesie?*, Iași, Editura „Performantica", 2003;
2. Goia, Vistian; Drăgotoiu, Ion – *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

ROLUL TEXTULUI LITERAR ÎN EDUCAȚIA ESTETICĂ A ELEVILOR

(THE ROLE OF THE LITERARY TEXT IN THE AESTHETIC FORMATION OF THE STUDENTS)

înv. Pazuca Calistru,
Școala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

The guiding and the exploitation of the students' reading create a various gamut of problems for the teachers: what to read, when to read and how to exploit from an instructive-educative viewpoint the materials which they read. The literary text must be considered as a valuable means of development for the students. It is for this reason that its analysis will be oriented towards the intellectual capacities and towards the ethical and aesthetic formation of the students.

Literatura posedă o mare forță de influență asupra conștiinței elevilor. Operele literare contribuie la dezvoltarea sensibilității lor și îi familiarizează cu cunoașterea realității prin mijlocirea imaginii artistice. În același timp, mesajul artistic al operei îi entuziasmează, pentru cauze mai nobile. Prin frumusețea morală a unor personaje, care devin pentru ei adevărate modele de imitat, literatura joacă un rol însemnat și în făurirea idealului lor de viață.

Îndrumarea și valorificarea lecturii elevilor presupune un

Scanned with OKEN Scanner

cerc variat de probleme pentru cadrele didactice: ce să citească, când să citească şi cum să valorifice din punct de vedere instructiv educativ conținutul bucăților citite.

Textul literar trebuie considerat ca un valoros mijloc de dezvoltare a elevilor. De aceea analiza lui va fi orientată în direcția realizării sarcinii educației intelectuale, morale şi estetice. Formularea ideilor principale şi reținerea de către elevi a conținutului lecturii nu sunt suficiente pentru a contribui la educația estetică a elevilor. După lectura acesteia, gândirea elevilor trebuie orientată spre surprinderea calităților artistice ale bucății citite. Elevilor li se vor pune întrebări pentru a arăta ce i-a impresionat mai mult şi de ce, care este personajul care le-a plăcut mai mult, ce sentimente au încercat atunci când au citit textul: bucurie, dragoste, tristețe durere etc. În clasele a III-a şi a IV-a li se cere să caracterizeze personajele din textele citite, arătând trăsăturile de caracter ale acestora, care reies din acțiunile povestite. Analiza măiestriei artistice, a stilului lecturilor citite dezvoltă la elevi sensibilitatea față de comorile, de farmecul deosebit al limbii româneşti şi interesul pentru cultivarea exprimării proprii. Analiza formei prezintă multe dificultăți, de aceea trebuie făcută în aşa fel încât să nu depăşească puterea lor de înțelegere. Astfel, adevăratul educator este o personalitate reală şi mereu actuală care află împreună cu copiii, prin copii. Comunicarea educațională devine astfel artă în cel mai înalt sens al cuvântului. Receptată în propriul ei cod, literatura destinată copiilor îmbracă la diferite vârste forme specifice impuse de:

- gradul dezvoltării psihice (gândire, imaginație, limbaj, emoții şi sentimente estetice sau morale);
- sfera de interese, trebuințe şi preocupări;
- posibilitățile de identificare şi înțelegere a mesajului artistic.

Literatura ca artă a cuvântului, prin intermediul căreia realitatea este recreată în toată complexitatea ei, oferă copilului de vârstă şcolară mică un întreg univers de gânduri şi sentimente, de aspirații şi îndrăzneli, de înaripare entuziasmată şi de idealuri înalte. Interferența dintre categoriile estetice şi extraestetice proprii acestei literaturi (frumosul, urâtul, ludicul, grațiosul, miniaturalul, duiosul, cu binele, dreptatea, munca, umanismul etc.), valorificarea lor creatoare conferă textului un spor de afectivitate şi prin aceasta, implicit, un spor formativ. Prin valorificarea creatoare a mesajului artistic, etic şi estetic al fiecărei creații în parte se stimulează interesul, pasiunea copilului pentru literatură setea de cunoaştere. Formarea şi modelarea caracterelor, deprinderea copiilor cu normele de comportare civilizată, cultivarea sentimentelor moral patriotice (umanismul, dragostea față de patrie, curajul, perseverența, respectul față de muncă şi față de cei care făuresc bunurile materiale şi spirituale, încrederea în forța şi superioritatea colectivului) sunt sarcini la realizarea cărora textul literar, prin specificul lui, aduce o contribuție majoră.

În cadrul orelor de limba română, elevii ciclului primar vor trebui să fie ajutați să facă primii lor paşi în direcția educării disponibilităților de a-şi exprima expierența şi trăirile subiective. Se poate porni de la educarea capacităților de a exprima constatări simple, legate de asemănările şi deosebirile dintre obiecte şi fenomene, ajungându-se în clasele mai mari la capacitatea de a-şi exprima propriile trăiri şi sentimente (teama, bucuria etc.). Numeroase alte capacități, indispensabile creatorului de mai târziu, trebuie educate încă din ciclul elementar, în cadrul orelor de limba română. Astfel în munca cu textul literar am căutat treptat ca elevii să devină capabili să surprindă şi să să expună logic succesiunea evenimentelor prezentate, să poată exprima într-o formă proprie conținutul.

S-ar părea că e pretențios să se vorbească, în ciclul primar, de analiză literară. Şi totuşi, lucrul acesta e pe deplin posibil dacă avem în vedere că citirea explicativă – metodă specifică folosită la lecțiile de limba română – nu este altceva decât analiză literară la dimensiunile textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată nivelului capacităților intelectuale ale acestora. Citirea explicativă este un act de cunoaştere, realizat prin intermediul muncii cu cartea. „Citirea explicativă poate fi definită: a înțelege şi a aprecia. Ea presupune un act de gândire şi de educație." (Dottreens, Robert – *A educa şi a instrui*, E. D. P., Bucureşti, 1970, pg. 119)

Modalitățile prin care elevii din ciclul primar sunt conduşi spre înțelegerea mesajului unui text literar depind atât de conținutul tematic al textului respectiv, cât şi de genul şi de specia literară în care se încadrează. În abordarea unui text de citire este necesară cunoaşterea raportului dintre autor şi realitatea pe care o exprimă, a modalităților specifice de a înfățişa această realitate. Indiferent de specificul textului, trebuie să se descopere mai întâi conținutul de idei şi sentimente şi apoi modalitățile de exprimare a acestui conținut. Cu alte cuvinte, investigarea unui text răspunde la două întrebări:

1. Ce exprimă, ce înfățişează autorul în opera respectivă?
2. Prin ce mijloace exprimă acest conținut?

Răspunsurile se dau simultan. În creația lirică se are în vedere nuanțarea sau evoluția sentimentului, gradarea lui, care sunt date de imaginile artistice, iar acestea sunt realizate prin anumite procedee stilistice şi prin versificație. În cazul textelor care se încadrează în genul epic ideile, sentimentele, gândurile sunt purtate de persoane, de faptele şi atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări. Ca atare, analiza acestor texte se bazează tocmai pe interpretarea faptelor înfățişate.

Textele de citire, îndeosebi cele cu conținut literar, oferă largi şi multiple posibilități pentru realizarea sarcinilor educării etice şi estetice a elevilor. Conținutul lecțiilor de citire reprezintă, în acelaşi timp, o sursă inepuizabilă pentru cultivarea sentimentelor morale superioare, care prin fuziune cu cunoştințele morale determină constituirea convingerilor morale. Un text literar trebuie analizat şi din perspectiva acestor importante obiective educative, în vederea valorificării lui optime. În acest mod, obiectivele educative ale lecției nu vor fi formulate la modul general, ci în funcție de conținutul textului. Acestea se vor referi la însuşirea unor reprezentări şi noțiuni morale, ca de exemplu: patrie, patriotism, colectivism, cooperare, întrajutorare, disciplină, hărnicie, dreptate, curaj, inițiativă, eroism, prietenie, tovărăşie, dragoste şi altele, la dezvoltarea unor trăiri afective puternice, la formarea unor atitudini în legătură cu aceste conținuturi. Formarea reprezentărilor şi noțiunilor morale constituie prima etapă, chiar şi la elevii claselor mai mici, când accentul trebuie pus pe conduită. Informația morală îl ajută pe elev să înțeleagă semnificația noțiunilor şi principiilor morale, să-şi însuşească criterii de apreciere a faptelor cu ajutorul cărora poate să răspundă la întrebarea: „ce e rău şi ce e bine" în comportarea sa şi a semenilor săi.

În procesul de formare a conştiinței şi a conduitei morale corespunzătoare este necesar să se pornească de la explicarea noțiunilor morale pe care elevii le întâlnesc în textele de literatură. Această explicație, în cadrul convorbirilor care se poartă cu elevii din clasele mici, trebuie să aibă un caracter viu, plastic, impresionant, ancorat cât mai mult în experiența de viață a elevilor, o cât mai mare încărcătură emoțională pentru a determina la elevi trăiri afective adânci, cunoscut fiind faptul că la copiii de vârstă şcolară mică toate influențele educative se grefează pe un puternic fond afectiv.

Bibliografie:

1. Oprescu, Victor – *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului*, Craiova, Editura „Scrisul românesc", 1983;
2. Şerdean, Ioan – *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993;
3. Văideanu, George – *Cultura estetică şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.

Scanned with OKEN Scanner

OBȚINEREA PERFORMANȚEI DE LIBERĂ EXPRIMARE PRIN TRATAREA DIFERENȚIATĂ A COPIILOR

(THE OBTAINING OF FREE EXPRIMATION PERFORMANCE BY DIFFERENT TREATMENT OF THE CHILDREN)

educ. Ana-Maria Cârlan, educ. Sabina Ursache,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 12, Iași

Abstract:

At the pre-school age one can observe an intense development of language under all its aspects: phonetic, lexical, grammatical. Children learn progressively the language and the technique of speaking. The natural difficulties of the process of learning the mother tongue and the technique of speaking are gradually overcome by children under the permanent guiding of the adults and the models of speech which they offer and owing to the permanent action of error correction performed by these. In what the current reform is concerned, the curricular perspective aims at becoming more flexible and more dynamic because education means an opportunity for all the children.

Argument

La vârsta preşcolară se înregistrează o dezvoltare intensa a limbajului sub toate aspectele sale: fonetic, lexical, gramatical. Copii îşi însuşesc progresiv limba şi tehnica vorbirii. Limba nu este un dat natural şi nici nu se transmite ereditar. Noul născut nu inventează limba, ci îşi însuşeşte limba colectivității. Dificultățile firești procesului de însuşire a limbii materne şi a tehnicii vorbirii sunt învinse treptat de către copii sub influența continuă a modelelor de vorbire oferite de către adulți şi datorită acțiunii de corectare din partea acestora. În viziunea actualei reforme, perspectiva curriculară dorește să devină mai flexibilă şi mai dinamică pentru că educația înseamnă o şansă dată tuturor copiilor.

Estimarea şi evaluarea limbajului sunt acte de valorizare care intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile şi evenimentele nu ne mai sunt indiferente şi că la un moment dat survine, cu necesitate, nevoia unei clarificări şi a unei ierarhizări a acestora.

Rolul educatoarei în educarea vorbirii corecte

Omul fiinţează sub semnul măsurării şi al comparației cu alții şi cu propriul sine. Dezvoltarea limbajului merită un loc important în învățământul din care face parte integrantă. Ce ne interesează?

- Ipostaze ale rezultatelor şcolare ale elevilor şi ale preşcolarilor;
- Prestația elevilor şi a preşcolarilor este cel mai simplu rezultat şcolar;
- Performanța elevilor şi a preşcolarilor este o categorie de rezultate mai relevantă decât prestația;
- Competența elevilor şi a preşcolarilor exprimă competențe generale ce trebuie formate copiilor.

Aplicarea noului plan cadru de învățământ, introducerea activităților opționale în funcție de resursele grădinițelor şi preferințele copiilor şi a părinților, introducerea unui nou sistem de evaluare diferențiat pentru toate tipurile de activități, iată înnoirile din învățământul românesc.

Am urmărit să cunoaştem fondul lexical al fiecărui copil în parte şi al grupei în ansamblu. Chestionarea orală constă în adresarea unui set de întrebări copiilor astfel încât proba să cuprindă întreg colectivul. Întrebările solicită cunoştințe legate de familie şi de ceea ce le este mai cunoscut lor.

Am obținut astfel informații cu privire la pronunție şi la promtitudinea receptării mesajului. Am fost interesate prin acest test să aflăm dacă copii pronunță corect sunetele, dacă se exprimă corect în propoziții. Nu se poate deci parcurge această perioadă fără cunoaşterea foarte bună de către educatoare a particularităților limbajului copiilor, fără testarea capacităților de comunicare ale acestora.

La începutul grădiniței copii au un limbaj format în proporție de 75% sub aspect general la nivelurile limbii: fonetic, lexical şi gramatical.

1. *La nivel fonetic*

- Exista dificultăți de pronunție;
- Unele sunete sunt omise;
- Sunt descoperiți copii care prezintă tulburări de limbaj.

2. *La nivel lexical*

- Conform ultimelor cercetări, lexicul copiilor ar cuprinde în jur de 1500 de cuvinte;
- Sunt cuvinte pe care copii le înțeleg, dar întâmpină dificultăți în explicarea lor.

3. *La nivel gramatical*

- Realizarea defectuoasă a acordului dintre subiect şi predicat.

Prin aplicarea testelor lingvistice la început şi sfârşit de an se poate obține o imagine de ansamblu asupra tuturor lacunelor, greşelilor şi a evoluțiilor limbajului copiilor găsindu-se şi cele mai adecvate căi de a acționa pentru construirea drumului de la educație la autoeducație. Copilul şi educatoarea, în relația lor cu dublu sens, trebuie să formeze progresiv preşcolarul capabil să înțeleagă lumea din jurul său.

La 4-5 ani copii trebuie să fie capabili să:

- Reproducă şi să recite cu expresivitate poezii scurte;
- Să reproducă poveşti într-o înlănțuire logică;
- Să descrie şi să interpreteze nuanțat imagini diferite.

Progrese se obțin cu copii care au împlinit vârsta 5 ani deoarece aceştia sunt capabili să:

- Explice sensul cuvintelor;
- Să creeze versuri;
- Să povestească un text audiat;
- Memorează cu uşurință versuri, fragmente;
- Învață cu preponderență după modelul oferit adică intuitiv.

De aceea, pentru a ajunge la finalitățile scontate, însuşirea corectă a limbajului pentru realizarea comunicării constituie pentru noi o adevărată provocare. Este evident faptul că nu toți copii vor ajunge la aceleaşi rezultate în stabilirea ideilor principale şi a fragmentelor corespunzătoare sau nu vor reuşi să le desprindă pe cele esențiale; vor apărea diferențieri între copii în ceea ce priveşte capacitățile lor de înțelegere, de discernământ şi de esențializare de exprimare. Dar ceea ce este important se referă la efortul depus de fiecare, la antrenarea lor într-un exercițiu cu mari valențe formative. Atunci când li se cere copiilor să caracterizeze personajele, această prestație înregistrează o contribuție redusă din partea lor, plasând în prim plan aportul educatoarei. Îndrumarea atentă a copiilor trebuie făcută în mod diferențiat, chiar individualizat. Avem în vedere sprijinirea copiilor care întâmpină greutăți şi a celor care au ritm mai lent de dezvoltare.

În viziunea actualei reforme perspectiva curriculară dorește să devină mai flexibilă şi mai dinamică asigurând eficiența învățării prin rezolvarea dificultăților de învățare pentru că:

- Orice copil poate întâmpina greutăți;
- Fiecare are nevoie de atenție;
- Rezolvarea acestor dificultăți duce la ameliorarea procesului de învățare.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a-şi exprima ideile şi de ale face înțelese copilul trebuie să dispună de un vocabular corespunzător. Cel cu vocabular sărac întâmpină serios dificultăți de exprimare, negăsind cu uşurință cuvintele cele mai potrivile. Acest aspect are influență asupra personalității copilului. Cel ce se exprimă cu greutate evită adeseori comunicarea, devine retras şi fără curaj. Reiese că una din principalele sarcini ale noastre, ale educatoarelor este ceea de a îmbogăți, activiza şi a înfrumuseța continuu vocabularul copiilor. Pentru a stabilii nivelul de însuşire a poeziilor, în cadrul activităților de memorizare, am făcut evaluarea prin teste orale. Copiii erau puşi în situația de a răspunde oral la câteva întrebări care vizau înțelegerea textului poeziei, indentificând structura şi conținutul poeziei, sesizând mesajul. De asemenea am avut în vedere înțelegerea corectă a semnificațiilor cuvintelor pentru a le folosi în vorbirea curentă. În cadrul evaluării nivelului de însuşire a cunoştințelor prin povestiri, basme şi lecturi am conceput chestionare individuale cu întrebări care corespund fiecărui aspect urmărit:

- Care sunt personajele principale?
- Ce ştii despre personajul principal?
- Povesteşte pe scurt conținutul unui basm;
- Ce învățătură tragești voi din această întâmplare?
- Colorează personajele care aparțin aceleaşi povestiri.

Rezultatele înregistrate au fost interpretate ținând seama de:

- Înțelegerea conținutului de idei prezentate de educatoare;
- Reproducerea pe scurt a conținutului într-o înlănțuire logică;
- Recunoaşterea cu uşurință a imaginii şi descrierea imaginii care aparține povestirii;
- Desprinderea mesajului şi înțelegerea moralei povestirii.

Rezultatele testelor ne-au condus la cunoaşterea gradului de însuşire a cunoştințelor, iar în felul acesta am reuşit să descoperim posibilitățile copiilor de asimilare şi de reținere a cunoştințelor predate.

Ritmul rapid de învățare face din copilul înalt abilitat un candidat cu aptitudine excepțională pentru învățare. Astfel de copii trebuie sprijiniți, încurajați pentru atingerea idealurilor înalte punându-se accentul pe încurajarea simțului puternic al eficienței persoane. Un rol important îi revine educatoarei pentru întreținerea de relații apropiate care sprijină procesul de învățare.

Revenind la copii cu abilități, copii ce pot avea performanțe de liberă exprimare am realizat povestiri prin contrast. Dacă într-un text se relatează despre fapte de ispravă ale unui personaj, despre conduita lui exemplară le-am cerut copiilor să construiască o povestire în care să apară un personaj care are însuşiri morale şi fizice opuse celui prezentat în text.

Activitatea lor creatoare constă în aceea că ei trebuie să-şi imagineze acțiunile, faptele, întâmplările cu care se obiectivizează însuşirile, de un fel sau altul, de personajele gândite de ei.

O altă activitate este continuarea povestirilor în care li se poate cere copiilor să continue, să ducă mai departe gândurile, ideile, sentimentele autorului, să continue opera acestuia (este o problema dificilă chiar şi pentru copii cu abilități în acest sens). Pentru a crea noile situații în care sunt transpuse personajele şi să întrevadă modul lor de a acționa este absolut necesar ca ei să aibă o imagine bine conturată. Întrebarea adresată copiilor: „Ce vrea să spună autorul prin expresia" constituie o situație problemă care antrenează pe copii şi-i activizează, stimulând efortul, trăind o înaltă tensiune în actul cunoaşterii şi al învățării.

Eforturile depuse de copii într-o altă modalitate de comunicare angajează procese şi operații mintale, trăiri afectiv-emoționale care se înscriu cu contribuții importante în dezvoltarea potențialului de exprimare liberă. Cu cât copii dispun de un registru lexical bogat şi nuanțat şi stăpânesc modalități diferite de exprimare, cu atât vor ajunge mai uşor la performanța de liberă exprimare.

Prezentăm în continuare rezultatul investigațiilor realizate pe un număr de 25 de copii de la grupa mare:

Tabel de rezultate

Ascultă cu atenție	25
Expun textul poeziei cu ritm şi intonație	10
Memorează cu uşurință	7
Utilizează în contexte variate cuvinte nou însuşite	14
Povestesc integral	6
Povestesc textul pe fragmente	20
Recunosc personajele dintr-un text	20
Identifică imaginile ce aparțin textului	25

Concluzii

Aşadar, modalitățile de lucru pe care le-am semnalat sunt câteva opinii exprimate, pe care le implică aplicarea noii programe care urmăreşte cu adevărat creşterea randamentului activității de formare şi dezvoltare a copiilor. După felul în care ştim să le trezim interesul copiilor, după felul cum îi vom îndruma, verifica, stimula, vom creşte o generație care va simți o sete permanentă pentru cunoaştere.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (şi colab.) – *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Şoitu, Laurențiu – *Comunicare şi educație*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA DEPRINDERILOR DE EXPRIMARE ORALĂ ŞI SCRISĂ

(DIDACTIC STRATEDIES FOR TEACHING SPEAKING AND WRITING SKILLS)

inst. Iulia-Georgeta Grig,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 3, Suceava

Abstract:

Despite the unprecedented development of the mass-media, writing remains the main instrument of the intellectual activity. The education of one's capacity to be receptive to the verbal message usually overlaps that of being attentive to the meaning of the written message, because both of them communicate something. The ways employed in the realisation of a connection between reading and writing are copying, transcription, dictation with preliminary explanations, check-up dictation, short dictation, self-dictation, selective self-dictation.

Cu toată dezvoltarea fără precedent a mijloacelor de comunicare în masă, scrisul rămâne instrumentul de bază al activității intelectuale. Prin scris omul are posibilitatea să-şi exprime gândurile, să le organizeze, să le păstreze şi să le transmită altor generații.

Aşa cum în toate domeniile de activitate succesul depinde în mare măsură de felul cum s-a pornit, însuşirea

Scanned with OKEN Scanner

corectă a scrisului în ciclul primar – realizându-se la începutul şcolarității – are o importanță deosebită pentru dezvoltarea activității intelectuale.

Copilul trebuie să înțeleagă că scrisul („tipărit" sau „de mână") este învelişul exterior al gândurilor noastre sau ale altora, este o altă modalitate de comunicare decât cea verbală, dar nu este separată de aceasta.

Aşa cum o pronunție corectă influențează o scriere corectă, la nivelul exercițiului grafic o analiză corectă a modelului înseamnă o mai bună realizare a lui. Şi această analiză nu se poate face ruptă de deprinderea de exprimare corectă, adică de o bună „receptare" a mesajului învățătoarei, dar şi de „transmiterea" de către copil a unui mesaj corect, coerent, atât pentru a solicita informații şi explicații, cât şi pentru exprimarea unei opinii personale.

Educarea capacității de a fi atent la mesajul verbal se va suprapune cu cea de a fi atent la sensul mesajului scris, pentru că şi unul şi altul transmit şi ne transmit ceva.

Această paralelă trebuie să existe, întrucât copilul nu este încurajat numai de semeni, ci şi de cărți, ziare, reviste, televizor, calculator.

Etapele învățării scrisului sunt:

1. *etapa elementelor* – realizarea corectă a elementelor grafice;
2. *etapa literelor* – începe automatizarea procesului de aplicare a regulilor;
3. *îmbinarea literelor în cuvinte şi realizarea elementelor grafice de legătură a literelor*;
4. *scrisul rapid*.

Indiferent de nivelul la care se află elevii de clasa I, nu trebuie depăşite etapele pe care didactica le-a stabilit ca necesare în formarea deprinderilor de scriere, diferențierea dintre colectivele de elevi sau chiar dintre elevi realizându-se prin accentuarea sau trecerea mai rapidă asupra unei etape sau alteia.

De exemplu, perioada preabecedară poate fi mai lungă sau mai scurtă, în funcție de nivelul deprinderilor elevilor.

Pentru formarea deprinderilor de scriere se utilizează o varietate de metode şi procedee, în care un rol prioritar îl are exercițiul în variatele lui forme explicative.

Se porneşte de la exerciții simple (exerciții de recunoaştere, grupare, exemplificare) şi se continuă cu copierea simplă, selectivă, creatoare. Înainte de a trece la efectuarea unor asemenea exerciții trebuie să fim convinşi că toate cuvintele sunt cunoscute, că elevii le pronunță corect, prevenind astfel unele greşeli de scriere.

Modalitățile folosite în realizarea unei legături între citire şi scriere sunt:

1. *copierea* (după modele de mână);
2. *transcrierea* (după modele de tipar);
3. *dictarea cu explicații* prealabile care are ca scop prevenirea eventualelor greşeli de scriere. Se utilizează la dictarea propozițiilor exclamative, interogative, discutând cu elevii înaintea fiecărei propoziții;
4. *dictarea de control*, folosită după acumularea unor cunoştințe, va fi urmată de analiza greşelilor tipice şi stabilirea unui plan de măsuri recuperatorii. După efectuarea dictării, elevii vor deschide manualele la pagina unde se află textul dictat, urmând să-şi verifice sau să corecteze singuri greşelile. În urma probelor de verificare se poate întocmi un plan de măsuri recuperatorii în funcție de lacunele constatate, care să fie urmărit în timp – de exemplu, pentru scrierea corectă a ortogramelor, acțiunea intitulată „Ortograma săptămânii". Astfel, pentru ortograma „s-au", timp de o săptămână, se alcătuiesc propoziții cu ambele forme şi se aplică *fişe de exerciții, de dezvoltare şi de creație*;
5. *dictarea scurtă*, învățătorul scrie pe tablă un cuvânt, elevii citesc şi la semnal îl vor scrie pe caiet sau se arată imaginea unui obiect şi elevii vor scrie cuvântul respectiv pe caiet; sau învățătorul scrie pe tablă o propoziție, o frază, un proverb, elevii memorează, apoi scriu pe caiete.
6. *autodictarea*;
7. *autodictarea selectivă*.

Ca şi în cazul cititului, un rol deosebit în învățarea scrisului îl are folosirea *jocului didactic*.

În perioada preabecedară se pot folosi jocurile: „Roboții"– analiza fonetică a cuvântului, elevul pronunță fiecare sunet; „Alfabetul Morse" – elevul desparte cuvântul în silabe şi se marchează cu o linie fiecare silabă.

Interesante pentru elevi sunt jocurile de compunere şi ordonare a literelor în silabe, apoi în cuvinte şi alcătuirea cât mai multor propoziții folosind cuvintele obținute.

Alte jocuri:

- se dau litere amestecate: ȚARA, IGANA, SÂCÂG, OŞCOG, RUCNAC. Puse în ordinea corectă dau numele unor păsări domestice.
- rescrieți cuvintele începând cu ultima literă şi veți găsi alte cuvinte: RAC, RAMA, PARC, TUŞ, CAL, ROPOT.
- pe cele care urmează degeaba le scrii de-a-ndoaselea! *Exemple*: CUC, APA, COJOC, CAPAC.
- în fiecare oval aveți câte două perechi de cuvinte. Trebuie să vedeți ce legătură este între cuvintele din prima pereche. Apoi, folosind aceeaşi idee, veți găsi şi cuvântul care lipseşte din cea de-a doua pereche.

AVION / AER	PESTE / ?	CEAI / CEASCA	SUPA / ?

SARE / SARAT	ZAHAR / ?

Un joc deosebit de interesant şi atractiv, care captează atenția şi prin care avem ocazia să motivăm folosirea sedilei (pe care elevii o cam neglijează), este aceasta: „Greşeli de ortografie".

a)„Ionel avea încălțări cam mari şi i-a ieşit *gheața* din picior";

b)„La un moment dat, s-a spart *gheata* şi era cât pe-aci să mă înec".

Pentru conştientizarea folosirii corecte a grupurilor de litere, se pot folosi exemplele:

a) Mama face *ghem* de prune;
b) Pisica se joacă cu un *gem* de lână.

Alte jocuri:

- completarea unor propoziții lacunare;
- cine ştie mai multe despre: vulpe ⇒ roşcată, codată, şireată etc.;
- jocul sinonimelor: praf – colb;
- jocul antonimelor: alb – negru etc.

Pe tot parcursul procesului de predare-învățare trebuie pus accent deosebit pe tratarea diferențiată a elevilor folosind *fişe de recuperare* pentru elevii slabi care nu fac față temelor cu grad sporit de dificultate şi *fişe de dezvoltare* pentru elevii foarte buni care se plictisesc rezolvând numai cerințe simple.

În afară de caracterul diferențiat, pentru a avea o totală eficiență, fişele trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- să conțină lucruri folositoare pentru elevi (prin care să se consolideze cunoştințele predate), dar şi atractive, cu caracter de joc;
- să conțină exerciții de calitate, mai puțin importantă fiind cantitatea fişelor care pot duce la scăderea randamentului elevilor şi respectiv la scăderea interesului pentru învățătură;
- şi trebuie obligatoriu să fie corectate cât mai curând posibil după efectuarea lor pentru a se putea face aprecieri generale sau individuale.

Concluzii

Procesul instructiv-educativ trebuie astfel conceput, proiectat şi practicat încât să creeze situații care să permită: utilizarea optimă a disponibilităților, creşterea lor continuă,

Scanned with OKEN Scanner

motivarea intrinsecă a elevilor pentru învățătură, crearea de noi capacități adaptate specificului cognitiv și rațional al solicitărilor din școală, crearea priceperii micului școlar de a-și asuma sarcinile de învățare și de a-și alege mijloacele adecvate de împlinire a lor, care îl vor conduce treptat la cea mai importantă achiziție: *a învăța să învețe*.

Bibliografie:

1. Alexandru, Gheorghe; Scorojitu, Radu; Cârțu, Ioana – *Să învățăm gramatica din clasa I*, Craiova, Editura „Gheorghe Cârțu Alexandru", 1995;
2. Șerdean, Ioan – *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988.

DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICE ȘI A DEPRINDERILOR DE EXPRIMARE – SCOP FUNDAMENTAL AL ÎNSUȘIRII PROBLEMELOR DE LIMBĂ

(DEVELOPING LOGICAL THINKING AND SKILLS OF SPEAKING – FUNDAMENTAL AIM OF ACQUIRING LANGUAGE)

înv. Maria Jipa-Popa,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 7 Piatra Neamț
înv. Viorica Teleman,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 6 Piatra Neamț

Abstract:

In primary school teachers follow both to develop the students' oral and written language, the proper utilization of the mother tongue, as well as to make acquire some basic techniques of the intellectual activities: reading, writing, correct speaking. During classes of Romanian language, the study of grammar has as a purpose making the pupils aware of their linguistic abilities, developing their logical thinking and forming the speaking skills. The development of grammatical and logical thinking is the main condition of acquiring conscious, profound and active knowledge.

Limba, „întâiul mare porem al unui popor", este un prețios tezaur pe care înaintașii l-au lăsat moștenire generației următoare, cu rugămintea de a lupta pentru înflorirea ei. Ea constituie – pentru oameni – modul specific de reflectare a realității, materialul obișnuit de concretizare a gândurilor și sentimentelor, principalul mijloc de comunicare, cel mai prețios instrument al cunoașterii.

Limba română reprezintă, în esență, cultivarea limbii române vorbite neîntrerupt pe teritoriul patriei noastre de la cucerirea Daciei de către romani și până azi. Ea este expresia istoriei și a înaltelor însușiri ale poporului nostru.

Pentru poporul român, limba a fost modalitatea prin care și-a exprimat bucuriile și durerile, speranțele și idealurile în care a preamărit faptele de vitejie ale atâtor eroi populari sau naționali. Este limba în care Mihai Viteazul se adresa cu căldură românilor înainte de marea bătălie de la Călugăreni, limba în care Ștefan cel Mare cuvânta neînfricaților moldoveni, limba în care și-au scris neîntrecutele poezii Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, George Coșbuc, Octavian Goga, George Topârceanu, Șt. O. Iosif, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Nichita Stănescu, limba veche și expresivă a cronicarilor, limba plină de farmec a lui Ion Creangă și a lui Liviu Rebreanu etc. Este limba gingașă a „Mioriței" și a atâtor doine și balade populare. Limba română este limba preț în care poporul și-a durat cele mai valoroase creații artistice. Din aceste motive, imnul lui Alexe Mateevici a devenit text de antologie: „Limba noastră-i o comoară / În adâncuri înfundată, / Un șirag de piatră rară / Pe moșie revărsată."

Ca limbă maternă, limba română se însușește spontan în primii ani de viață, dar această exprimare se rezumă doar la cerințele elementare ale vieții.

Școlii îi revine rolul esențial în cultivarea limbii române. Aici, limba slujește la transmiterea și însușirea cunoștințelor teoretice și practice ale diferitelor discipline. Fără însușirea corespunzătoare a limbii române nu poate fi concepută evoluția intelectuală a elevilor, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte obiecte de învățământ, însăși viața și activitatea socială viitoare.

În ciclul primar se urmărește atât cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii materne, cât și învățarea unor tehnici de bază ale activității intelectuale, cum ar fi: cititul, scrisul și exprimarea corectă.

În cadrul disciplinei limba română, studiul gramaticii urmărește conștientizarea cunoștințelor despre limbă, dezvoltarea gândirii logice a elevilor și formarea deprinderilor de exprimare corectă.

Realizarea acestor obiective face ca la sfârșitul ciclului primar, elevii să știe:

- să așeze corect în pagină;
- să recunoască părțile de vorbire și cele de propoziție învățate;
- să precizeze categoriile gramaticale ale părților de vorbire studiate și să le utilizeze corect în analizele gramaticale;
- să alcătuiască schema unei propoziții dezvoltate;
- să construiască propoziții după scheme cu grade sporite de dificultate;
- să întocmească scurte compuneri gramaticale;
- să aplice în scris normele ortografice și de punctuație prevăzute de programă;
- să recunoască și să aplice numai abrevierele cuprinse în „Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație" și în „Dicționarul ortografic".

Însușirea fiecărei noțiuni de limbă este rezultatul unor procese complexe, al unui șir de operații logice: analiza, sinteza, comparația, analogia, asocierea și disocierea, abstractizarea și generalizarea.

O dată cu însușirea cunoștințelor de limbă, se face – treptat – trecerea de la gândirea corectă la cea abstractă, de la cunoașterea senzorială la cea logică.

Rezultă, deci, că limba este indisolubil și nemijlocit legată de îmbinarea cuvintelor în propoziții și de modul de realizare a construcțiilor sintactice. De aici reiese claritatea sau confuzia din gândire, cu consecințe asupra felului cum sunt înțelese ideile transmise. Acest adevăr este recunoscut de multă vreme în formula, devenită clasică, a lui Boileanu: „Ceea ce este bine gândit se învață clar", cu varianta „Cine gândește bine, vorbește bine". Legătura dintre gramatică și logică a condus la definiția metaforică a gramaticii drept o gimnastică a minții sau o gimnastică intelectuală.

Referindu-se la raportul dintre limbă, cultură și gândire, marele nostru poet Mihai Eminescu spunea: „Limba și legile ei dezvoltă cugetarea".

Întregul proces al învățării noțiunilor de limbă contribuie la modelarea gândirii logice, la dezvolatarea capacității intelectuale a micilor școlari.

Dezvoltarea gândirii gramaticale și logice este condiția de bază a însușirii conștiente, temeinice, active a cunoștințelor. Cine nu știe cât de greu este drumul parcurs de la materialul de limbă până la elaborarea unei definiții! Caracterul conștient

Scanned with OKEN Scanner

al înțelegerii acesteia depinde de măsura în care elevii participă la elaborarea ei, astfel încât aceasta să fie o consecință firească a efortului depus de elev sub conducerea învățătorului.

Alături de dezvoltarea gândirii gramaticale, perfecționarea exprimării orale și scrise este o altă consecință a însușirii cunoștințelor teoretice de limbă, consecință care constituie, de fapt, obiectul final al studiului gramaticii.

Munca desfășurată la școală la orele de gramatică în vederea dezvoltării exprimării elevilor se referă la:

- însușirea unui vocabular bogat și precis;
- cunoașterea regulilor gramaticale, ortoepice și ortografice;
- deprinderea de a folosi oral și în scris propriile gânduri și sentimente.

Lecțiile de limbă sunt un prilej de îmbogățire și precizare a vocabularului. De exemplu, la morfologie, elevii nu învață categoriile gramaticale rupte de conținutul lor semantic. Ilustrarea fiecărei părți de vorbire, pentru a ajunge la noțiunea abstractă de substantiv, adjectiv, verb se face cu cuvinte-noțiuni: nume de obiecte, de însușiri, de acțiuni etc.

O mare importantă pentru îmbogățirea vocabularului abstract al elevilor este și precizarea categoriei gramaticale din care fac parte cuvintele. Este bine ca în explicarea unor cuvinte ca: *realizarea. a realiza, realizat* să se precizeze și categoria gramaticală a fiecăruia.

Tot în cadrul învățării gramaticii, elevii au prilejul să întâlnească sinonime și antonime: *avere-bogăție, dușman-vrășmaș-inamic, curajos-îndrăzneț-temerar, sărăcie-bogăție, tinerețe-bătrânețe, urât-frumos etc.*

Prin învățarea verbului, a locuțiunilor verbale, vocabularul elevilor se îmbogățește, devine mai expresiv, datorită cunoașterii unui număr mare de cuvinte sau grupuri de cuvinte care se încadrează în această categorie gramaticală: *a o lua la sănătoasa – a fugi, a-și lua lumea-n cap, a pleca; a-i lăsa gura apă – a pofti, a dori.*

O contribuție importantă la îmbogățirea exprimării elevilor o are formarea deprinderilor de a aplica cunoștințele în expunerile orale și scrise.

Pentru a-i feri de șabloane, este bine să li se indice tema. De exemplu, dacă li se cere să dea exemple de substantive, descriind o grădină cu flori, elevii leagă noțiunea gramaticală de faptul concret de limbă care apare în mod firesc într-o asemenea compunere.

În același fel se precizează și cu compunerile gramaticale.

În lecțiile de limbă se pun bazele scrierii corecte, urmărindu-se însușirea și aplicarea în practică a regulilor de ortografie și punctuație. Acest lucru se realizează treptat, pe măsura predării fiecărei noțiuni, prin exerciții de la cele mai simple până la cele cu caracter creator.

Din cele expuse până acum, reiese că învățătorul exigent, dar cu dragoste de copii și meseria pe care și-a ales-o, va ști să facă din studiul gramaticii, considerat abstract și greu accesibil, o materie plăcută, ferind-o de a fi socotită „cumplit meșteșug de tâmpenie", cum a fost pentru bietul Trăsnea.

Bibliografie:

1. Avram, Mioara – *Gramatica pentru toți*, București, Editura Academiei Române, 1986;
2. Coteanu, Ioan – *Gramatică, stilistică, compoziție*, București, Editura Științifică, 1990;
3. Popescu, Ștefania – *Gramatica practică a limbii române cu o culegere de exerciții*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

ILUSTRAȚIILE – MIJLOC DE ÎNSUȘIRE, DEZVOLTARE ȘI ACTIVIZARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DE CLASA I

(ILLUSTRATIONS – A MEANS OF ACQUIRING, DEVELOPING AND ACTIVATING WRITTEN LANGUAGE FOR 1ST GRADE PUPILS)

inst. Elena-Simona Vrînceanu,
Școala cu Clasele I-IV Bogata, Dofteana, jud. Bacău

Abstract:

Together with reading, writing represents one of the fundamental tools of intellectual work. In our attempts, so as to stir the childrens' positive feelings and emotions, we have illustrated the notebooks which our young pupils used. The illustrations, with a varied contents, coloured in live, catchy tones, have constituted for the first part of our attempts a starting point for the phonetic analysis, each of the drawn objects comprising in its signifier the sound of whose graphic sign must be taught.

Alături de citit, scrisul reprezintă unul din instrumentele fundamentale ale muncii intelectuale. Deprinderile lui se realizează în strânsă legătură cu cititul. Comparativ cu acesta însă, scrisul este o activitate mult mai complexă și mai dificilă pentru micii școlari deoarece presupune și efortul de reproducere a semnelor grafice ale limbii vorbite.

Dificultățile amintite mai sus, precum și insuficienta dezvoltare a musculaturii fine a mîinii și degetelor care favorizează apariția oboselii și plictiselii, fac ca însușirea limbajului scris să fie pentru copiii de 6 ani o muncă destul de grea, o muncă la care mulți dintre ei, îndeosebi în primul semestru al anului școlar, nu aderă cu plăcere.

Este știut că elevul simte nevoia de a se bucura, de a fi vesel, fericit. Afectivitatea îi însoțește întreaga viață psihică, influențând în mod favorabil sau nevaforabil desfășurarea ei. Toate acțiunile lui au rezonanță pe plan afectiv. Atitudinea de învățătură însăși are un pronunțat caracter afectiv care se răsfrânge puternic asupra dezvoltării lui ulterioare. În consecință, am considerat important pentru evoluția elevilor noștri mici întreținerea unei ambianțe plăcute, a unui tonus afectiv sporit, urmărind astfel să le dezvoltăm interesul și dragostea pentru scris.

Ilustrarea caietelor – propunere privind îmbunătățirea însușirii citit-scrisului

În încercările noastre, pentru a crea copiilor emoții și sentimente pozitive, dezvoltându-le în felul acesta viața afectivă de care în școală sunt mai lipsiți decât în grădiniță de care abia s-au despărțit, am ilustrat caietele în care micii elevi scriau. Ilustrațiile cu un conținut variat, legat de viața și de mediul ambiant al copiilor, de animalele și păsările îndrăgite de ei, cu personaje umanizate prezentate într-o notă mai infantilă, cu o ușoară tendință spre hiperbolism și caricatural, colorate într-o gamă cromatică tonică, au constituit pentru prima parte a încercărilor noastre și o bază pentru analiza fonetică, fiecare obiect desenat conținând în denumirea sa sunetul al cărui semn grafic trebuia predat. Prezentarea lor, care constituia o surpriză plăcută pentru micii elevi, așteptată cu bucurie, emoție și nerăbdare, era precedată de expunerea de către învățătoare a unei scurte povești, poveste în care, bineînțeles, eroul principal era obiectul prezentat în desen. Amintesc că pentru litera „i" am povestit elevilor, în rezumat,

Scanned with OKEN Scanner

„Inul şi cămeşa", de I. Creangă, poveste din care elevii au aflat că inul este o plantă subțire şi înaltă cu floarea albastră, care se prelucrează la fel ca şi cânepa cunoscută de ei şi că din firele subțiri se țese frumoasa pânză de in din care se fac, îndeosebi, iile costumelor noastre populare.

La deschiderea caietelor elevii au avut surpriza de a găsi desenat în fiecare din ele inul înflorit. După cele câteva momente în care copiii şi-au manifestat bucuria provocată de prezența ilustrației în caietele lor, am stabilit, făcând analiza fonetică a cuvîntului „in", că pentru a scrie sub ilustrație numele plantei este nevoie ca în prealabil să învețe să scrie litera „i", necunoscută de ei atunci. Elevii au scris pentru început elementele componenete ale literei, lecția desfăşurându-se în continuare după metodele şi procedeele cunoscute.

Povestirile, precum şi frumusețea ilustrațiilor prinse în caiete au reuşit să creeze elevilor o stare emoțională pozitivă care i-a apropiat şi i-a făcut să adere cu plăcere la aceste lecții, iar mutațiile survenite în atitudinea lor în urma dezvoltării dragostei pentru scris au avut ca efect obținerea unor rezultate remarcabile. Menționez că rezultatele bune s-au datorat şi faptului că elevii, având fiecare caietul său, au putut să-l răsfoiască de câte ori au dorit, iar prezența ilustrațiilor alături de literele mici au contribuit în mare măsură la consolidarea cunoştințelor însuşite.

Desigur, povestirile şi respectiv ilustrațiile nu au fost considerate ca simple elemente auxiliare în lecții, menite să creeze doar un cadru afectiv pentru ca procesul instructiv-educativ să se desfăşoare mai eficient. Aşa cum s-a văzut în exemplul prezentat mai sus, acestea au constituit un procedeu pentru lărgirea cercului de cunoştințe al elevilor, cu o sferă mai mare de cunoştințe, un procedeu pentru dezvoltarea dragostei față de limba maternă.

După ce elevii au depăşit greutățile începutului în ceea ce priveşte scrisul, întreaga activitate dusă în scopul dezvoltării şi activizării limbajului lor a fost transferată în cadrul activităților în completare unde li s-a cerut să compună singuri poveşti pentru ilustrațiile din caiete. Începuturile au fost timide, primele poveşti fiind alcătuite în comun de întreaga clasă. Faptul că am schițat pe tablă prin cîteva linii cu cretă colorată scenele narate de copii au stârnit în rândul acestora un viu entuziasm care a contribuit simțitor la stimularea spiritului de creativitate şi inventivitate al elevilor, a încrederii în posibilitățile lor de a relata aspecte din propria lor viață, de a-şi exprima propriile gânduri şi sentimente, la dezvoltarea capacității lor de exprimare. Curând, copiii s-au dovedit a fi un uluitor izvor de povestiri originale. Povestirile lor, cu un conținut infantil pur, unele chiar pline de un savuros umor, au dovedit realele posibilități de creativitate şi inventivitate de care dispun şcolarii mici.

Pentru a nu frâna avîntul creator şi a menține nota de originalitate în povestirile elevilor, având în vedere că ilustrațiile din caiete sunt identice, am omis discutarea lor, fiecare elev având libertatea de a le interpreta în felul său. Singurele intervenții au constat în întrebări de tipul: Ce ați fi făcut în locul personajului din poveste? Dacă acesta ar fi procedat altfel, ce s-ar fi întîmplat? etc., ele având scopul de a antrena imaginația şi experiența elevilor în momentele de impas. Caietele cu ilustrații, care au fost mult îndrăgite îndeosebi de elevii ce nu au avut până acum cărți ilustrate, au contribuit substanțial la dezvoltarea capacității de exprimare a copiilor şi prin faptul că le-a dat ocazia să repovestească acasă fraților mai mici sau chiar părinților curioşi de a vedea noul desen creat de ei la şcoală.

Unele aspecte privind trecerea de la povestirea orală la redactarea compoziției

Firește, în această perioadă de verbalizare liberă copiii au fost familiarizați treptat cu compoziția şi chiar cu elemente care aparțin muncii de redactare a unei compuneri scrise, potrivit nivelului lor de înțelegere, utilizând în acest scop exemple luate din poveştile narate de ei care aveau structura generală a unei compuneri. De altfel, dezvoltarea priceperii elevilor de a crea povestiri şi compuneri libere orale a constituit o etapă pregătitoare pentru ultima parte a încercărilor mele, când copiii au fost solicitați să alcătuiască compuneri libere scrise.

Desigur, valoarea unei lucrări este determinată de măsura în care nu este o simplă reproducere, de măsura în care prezintă o notă de originalitate, un grad de independență în elaborarea ei. În consecință am îndrumat copiii să dea un conținut propriu lucrărilor lor şi să-şi exprime propriile gânduri şi sentimente. Stimulați, elevii au început să se detaşeze uşor, încercările lor concretizându-se, în marea majoritate, prin redarea unor întâmplări cunoscute sau trăite de ei.

Este ştiut că imaginația creatoare se manifestă pe baza experienței şi a cunoştințelor elevilor, aceasta constituind de fapt sursa de inspirație pentru alcătuirea compunerilor. Când elevii elaborează compunerile lor, ei transferă unele cunoştințe pe care le-au dobândit din surse diverse, pe alte căi informaționale, le prelucrează la noi nivele, în noi formațiuni, completându-le cu elemente ale imaginației creatoare. Sărăcia de vocabular pe care o manifestă de multe ori compunerile elevilor este datorată tocmai îngustimii de orizont.

Acumularea cunoştințelor, a datelor şi faptelor care vor constitui sursa de inspirație pentru elaborarea unei compuneri trebuie să se facă din timp. Încă din perioada preabecedară am dus o muncă susținută de lărgire a orizontului intelectual al elevilor în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, precum şi în activitățile extraşcolare. Astfel, prin jocuri, convorbiri, versuri, ilustrații, plimbări, participarea directă la îngrijirea plantelor si animalelor etc., la care s-au adăugat achizițiile rezultate din observările efectuate în mod independent, fiecare elev şi-a format bagajul său de impresii şi observații care le-a dat posibilitatea să-şi desfăşoare mai bine puterea de creație.

Concluzii

Pentru a menține nota de originalitate şi independență în elaborarea compunerilor, în etapa dispunerii materialului şi a redactării lui nu am intervenit, lăsând elevilor libertatea de a-şi exprima impresiile lor personale, propriile lor puncte de vedere. Ilustrațiile, care în marea lor majoritate reprezentau acțiuni şi o direcție pentru gândirea lor creatoare şi cunoaşterea structurii generale a unei compuneri (introducere, cuprins, încheiere) i-a ajutat să se orienteze în întocmirea planului.

Firește, pregătirea elevilor pentru elaborarea unei compuneri este absolut necesară. Ea a fost realizată în ore speciale, destinate acestui scop, prin analiza lucrărilor efectuate de elevi şi prezentarea unor compuneri model prin care li s-a demonstrat cum poate fi începută o poveste, cum poate fi folosit dialogul, expresiile plastice etc.

Libertatea acordată în alegerea subiectelor, în dispunerea ideilor, precum şi faptul că elevii având ilustrațiile în propriul lor caiet le-au simțit mai aproape şi au putut să se concentreze mai bine în „citirea" lor, a avut ca rezultat realizarea unor compuneri libere variate, punctul de vedere şi modul de exprimare deosebindu-se de la elev la elev în funcție de puterea de recepționare, nivelul de pregătire, experiență, preocupări, talente, imaginație şi, în general, de starea sufletească a fiecăruia dintre ei.

Bibliografia:

1. Cerghit, Ioan – *Metode de învățământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980;
2. Roman, Ioan; Popescu, Pelaghia – *Lecții în spiritul metodelor active*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.

Scanned with OKEN Scanner

ANALIZA MIJLOACELOR DE PREVENIRE ŞI CORECTARE A GREŞELILOR DE ORTOGRAFIE

(AN ANLAYSIS OF THE WAYS OF PREVENTING AND CORRECTING SPELLING MISTAKES)

inst. Mădălina Bidirean,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Diaconu Coresi", Fieni, jud. Dâmbovița

Abstract:

Two main problems arise when the issue of correcting spelling mistakes in analysed: if we should correct all the mistakes and what method we should adopt for doing the error correction. It is absolutely necessary that the pupils should learn to control themselves in writing. Preventing or correcting the mistakes should be performed in such a way so as not to exempt the pupils from the necessity or permanently controlling themselves, but, on the contrary, it should develop and increase this skill. The skills which pupils acquire during the lessons concentrated deliberately on error correction will help them perform this operation properly when they are at home, working without any guidance.

Argument

În legătură cu prevenirea greşelilor de ortografie se ridică două probleme:

1. dacă trebuie să prevenim toate greşelile;
2. care este modul de prevenire a greşelilor.

În clasele mici, în special în clasa întâi, când se predau numai noțiuni elementare de gramatică şi aproape toate cuvintele care urmează să fie scrise sunt noi, prevenirea greşelilor constituie un mijloc foarte important pentru dobândirea deprinderilor de scriere corectă.

Deşi, în clasele a III-a şi a IV-a, orele de gramatică ocupă un loc important în studierea limbii, prevenirea greşelilor are o mare importanță.

În primul rând, elevii din clasele mai mari fac cunoştință cu un număr important de cuvinte, a căror scriere nu este supusă regulilor şi se însuşeşte pe cale vizuală. Prin urmare, atunci când scriu aceste cuvinte, elevii sunt lipsiți de posibilitatea de a controla cele scrise, ceea ce poate să contribuie la formarea deprinderii de a scrie greşit. De aceea, când învățătorul nu va fi sigur că elevii vor putea scrie cuvântul corect, e mai bine să preîntâmpine scrierea greşită a cuvântului.

În al doilea rând, elevii folosesc în lucrările lor cuvinte ale căror reguli ortografice încă nu le-au învățat şi, ca urmare, vor face greşeli care se pot întipări în memorie pe cale vizuală. Şi în aceste cazuri este mai bine să se preîntâmpine scrierea greşită.

În al treilea rând, este necesar, foarte rar însă, să se preîntâmpine greşelile şi în cuvintele a căror scriere corectă are la bază unele reguli învățate.

Este necesar ca elevii să învețe să se atocontroleze, atunci când scriu. Prevenirea greşelilor trebuie să se facă astfel ca să nu scutească pe elevi de necesitatea de a se autocontrola ci, dimpotrivă, să dezvolte şi să întărească la elevi această deprindere.

Măsuri pentru prevenirea greşelilor

1. Atunci când elevii scriu în clasă şi întâmpină greutăți, ei se adresează învățătorului ca să le arate cum trebuie să se scrie un cuvânt sau altul. De aceea, între învățător şi elev trebuie să se creeze alte relații, încât elevii să se poată adresa învățătorului în toate cazurile mai grele (fie chiar şi atunci când scriu, folosind reguli învățate), fără să se teamă că li se vor face observații că nu ştiu să scrie.

În funcție de forma ortografică care îl face pe elev să se adreseze învățătorului, precum şi în funcție de posibilitățile individuale ale elevului, învățătorul va alege o anumită metodă spre a veni în ajutorul acestuia: poate să-l ajute sugerându-i ce fel de regulă trebuie folosită, poate să-i spună o formă sau un cuvânt analog sau, uneori, să-l pună pe elev să pronunțe cuvântul pe silabe.

2. Este folositor ca pentru fiecare clasă, din când în când, să se afişeze liste de cuvinte uzuale care prezintă dificultăți de scriere. Aceste liste se alcătuiesc în cursul activității şcolare, pe baza textelor din cartea de citire, a textelor din manualul de gramatică sau în legătură cu lecțiile la celelate obiecte. Listele vor fi afişate şi completate cu alte cuvinte.

3. Înainte de lucrările individuale ale elevilor (o expunere, o compunere) învățătorul va scrie pe tablă unele cuvinte mai grele din punct de vedere ortografic, legate de tema respectivă. Nu trebuie să obligăm pe toți elevii să folosească aceste cuvinte, dar copiii, care le vor folosi în lucrarea lor, le vor putea scrie fără nici o greşeală.

Corectarea greşelilor în caietele elevilor trebuie privită ca unul din mijloacele cele mai importante în formarea deprinderilor de scriere corectă.

Greşelile sunt felurite, iar cauzele lor variate: un elev face greşeli din cauza necunoaşterii regulilor, altul din cauza unei false analogii, altul pentru că e distrat ş.a. Învățătorul, în alegerea modului de corectare a greşelilor, are în vedere, în primul rând, natura greşelii făcută de elev, vârsta elevului şi cauza greşelii. De asemenea, nu se poate să nu ia în considerație şi în ce stadiu de însuşire se găseşte regula cu care s-a făcut greşeala: dacă regula a fost învățată de curând, învățătorul poate să corecteze el greşeala; dacă este învățată de mai mult timp, corectarea poate fi făcută de elev.

În clasele mai mici, mai ales în clasa întâi, greşelile se corectează de învățător prin introducerea în cuvânt a literei omise sau prin înlocuirea celei greşite. În practica şcolară predomină următorul mod de a corecta: se taie litera greşit întrebuințată şi se scrie deasupra litera corectă. Un asemenea mod de corectare nu poate fi socotit bun, pentru clasele mici, unde, în însuşirea ortografiei, un mare rol îl are percepția şi memoria vizuală. Litera scrisă greşit se memorează totuşi după ce a fost tăiată, mai uşor decât cea scrisă deasupra cuvântului, pentru că elevul o vede în componența cuvântului. Învățătorul mai poate trece cuvântul corectat pe marginea caietului sau să-l scrie la sfârşitul lucrării. O astfel de corectare corespunde cel mai mult primei perioade de învățătură, când elevul nu cunoaşte încă regulile ortografice.

Acest mod de corectare poate fi parțial aplicat în toate clasele, dar el nu trebuie să fie unicul mod.

Pentru clasele mai mari, cele mai utile procedee de corectare sunt acelea care îl obligă pe elev să reflecteze asupra formelor ortografice ale cuvântului. Aplicarea acestor procedee de corectare se face în funcție de greşelile săvârşite de elevi. Nu mereu se poate găsi o formă corespunzătoare a cuvântului care să-l îndrume pe elev spre regulă. De asemenea, nu îl poți ajuta totdeauna cu o întrebare. Dar când aceasta este posibilă, atunci învățătorul trebuie să o facă.

Nu trebuie să ne ferim ca în clasele a III-a şi a IV-a, să tăiem cu o linie greşelile făcute de elevi, căci acest procedeu îl obligă să găsească forma corectă. Desigur, la transcrierea cuvântului, elevul poate să facă o altă greşeală. Dar chiar şi aceasta poate fi un indiciu pentru învățător. La o nouă verificare el poate să corecteze greşelile elevului. Se poate îndepărta posibilitatea de a face o altă greseală, prin procedeul corectării greşelilor de către elevi în clasă, sub supravegherea învățătorului. Acesta trebuie să țină seama şi de particularitățile individuale ale elevului: un elev poate să corecteze singur greşeala subliniată, iar altul poate fi ajutat.

Scanned with OKEN Scanner

Corectarea greşelilor de către învăţător în caietele elevilor este legată de activitatea elevilor în această direcţie. Ca regulă generală, elevii trebuie să ştie că sunt obligaţi să transcrie cuvintele scrise greşit. Dar ei trebuie învăţaţi să facă aceasta cu multă atenţie.

Deprinderile căpătate de elevi la lecţiile pentru corectarea greşelilor în clasă, îi va ajuta şi la corectarea greşelilor acasă.

Bibliografie:

1. Bidirean, Mădălina – *Strategii didactice pentru însuşirea normelor ortografice ale limbii române la ciclul primar*, Lucrare pentru obţinerea gradului didactic I, 2005;
2. Avram, Mioara – *Ortografie pentru toţi*, Bucureşti, Editura Academiei, 1990.

UNELE ASPECTE PIVIND ÎNSUŞIREA NOŢIUNILOR DE MORFOLOGIE LA CICLUL PRIMAR

(SOME ASPECTS REGARDING ACQUIRING NOTIONS OF MORPHOLOGY IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Lăcrămioara Toma,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Jean Bart", Suceava

Abstract:

Communication in the mother tongue can be achieved easily if the child is taught from a young age with the norms regarding oral and written communication. As the child grows up the universe of his knowledge and norms expands. In primary school a special emphasis is laid on acquiring notions of morphology. This process aims at the theoretical, psycho-pedagogical, methodical-applicative aspects.

Motto: „Limba este tezaurul cel mai preţios pe care-l moştenesc copiii de la părinţi, depozitul cel mai sacru lăsat de generaţiile trecute şi care merită de a fi păstrat cu sfinţenie de generaţiile ce-l primesc."

(Vasile Alecsandri, Despre literatură)

Nimic nu e mai frumos pe lume decât să poţi comunica cu cei din jur printr-o limbă dulce şi frumoasă cum e limba română. Comunicarea în limba maternă se poate realiza cu uşurinţă dacă copilul deprinde de mic cunoştinţele şi normele privind exprimarea orală şi scrisă. Pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, sfera cunoştinţelor şi a normelor de comunicare se lărgeşte. În clasele primare un accent deosebit se pune însuşirea noţiunilor de morfologie.

Însuşirea noţiunilor de morfologie presupune mai multe aspecte.

Aspecte teoretice

Pentru mulţi vorbitori, poate chiar pentru marea majoritate a nespecialiştilor, limba este formată numai din cuvinte. Cuvintele nu sunt însă decât materialul ei de construcţie; limba nu se reduce la cuvinte – a căror totalitate constituie vocabularul sau lexicul – ci are ca parte componentă unele reguli de organizare şi funcţionare, a căror totalitate constituie structura ei gramaticală sau gramatica ei. Etimologic, termenul *gramatică* (grecescul grammatike (techne), „arta de a scrie şi a citi literele – grammata") este legat de limba scrisă, deci de aspectul cult al exprimării, iar această identificare se observă în înţelesurile actuale ale cuvintelor *agramat* şi *agramatism*.

Gramatica este un ansamblu de reguli privitoare la forma cuvintelor şi la modificările ei, precum şi la îmbinarea cuvintelor în procesul comunicării. Oricum ar fi definită gramatica, între ea şi noţiunea de regulă este o legătură atât de strânsă, încât termenul „gramatică" a ajuns să fie folosit cu sensul general de „ansamblu de reguli" în diverse alte domenii (arte, jocuri).

Toate acestea sunt menite să confere gramaticii o poziţie privilegiată în acţiunea de cultivare a limbii.

Gramatica cuprinde două părţi distincte: *morfologia* – care studiază cuvântul ca unitate gramaticală, analizându-l sub aspectul formei, al modificărilor flexionare şi al valorilor gramaticale exprimate de aceste forme şi *sintaxa* – care studiază combinaţiile de cuvinte şi funcţiile acestor combinaţii.

Legătura dintre morfologie şi sintaxă constă în faptul că ele se servesc reciproc: sintaxa se serveşte de morfologie, folosind modificările formale ale cuvintelor pentru a îmbina cuvintele între ele şi pentru a exprima raporturile create în îmbinări, iar morfologia se serveşte de sintaxă, folosind în flexiune îmbinări de cuvinte.

Între *gramatică* (morfologie şi sintaxă) şi celelalte părţi constitutive ale limbii, *fonetică* şi *vocabular*, există de asemenea strânse legături: sunetele (fonetica) reprezintă învelişul material al cuvântului (rădăcini şi afixe), iar vocabularul (totalitatea cuvintelor) este materialul de construcţie al gramaticii. De asemenea, gramatica este legată de *stilistică* şi de *scriere* (ortografie şi punctuaţie).

Concluzia practică a interdependenţelor menţionate este că orice cuvânt nou trebuie să fie însuşit corect sub toate aspectele formale şi de conţinut, inclusiv sub aspectele gramaticale ale flexiunii şi ale construcţiilor în care se folosesc.

Aspecte psihopedagogice

Procesul formării noţiunilor gramaticale şi al creării posibilităţilor de a opera cu ele este de o importanţă capitală pentru studierea limbii române. Logica acestuia este aceea a limbii, pe de o parte, apoi este logica formală a clădirii mentale a oricărei noţiuni. Procesele gândirii pe care trebuie să le efectueze elevii pentru a înţelege şi a-şi însuşi noţiunile de morfologie sunt cele cunoscute şi recomandate de psihologia pedagogică: analiza, comparaţia, sinteza şi generalizarea.

În această perioadă, 6-10 ani, operativitatea gândirii avansează în planurile figural, simbolic, semantic şi acţional. Gândirea copilului se ridică în plan abstract, categorial. Copilul înaintează în rezolvarea sarcinilor cu ajutorul ipotezelor, al admiterii în plan mintal a diferitelor posibilităţi de acţiune. Acum se structurează reguli operative numite „algoritmi de lucru", „algoritmi de cunoaştere", „algoritmi de control". Se dezvoltă operaţiile de gândire absolut indispensabile. Gândirea devine mai productivă, ca rezultat al creşterii gradului de flexibilitate şi mobilitate al utilizării diferitelor procedee de activitate mentală. Operaţiile gândirii se învaţă căci „deficienţele de gândire indică, fie lene intelectuală, inerţie a gândirii, fie limite fiziologice. Există diferenţe mari în ceea ce priveşte însuşi modul de înţelegere şi modul de abordare, curiozitatea şi stilul copiilor de aceeaşi vârstă" spune Ursula Şchiopu. La aproximativ 8 ani se manifestă independenţa gândirii, la 9-10 ani, supleţea ei, iar la 10 ani, înţelegerea contextuală.

A forma gândirea înseamnă a forma operaţii, iar a forma operaţii înseamnă a le elabora sau construi în acţiune şi prin acţiune.

Aceasta este „zestrea" copilului cu care pornim la drum în predarea gramaticii, unde condiţia esenţială este activizarea continuă a puterii de abstractizare a elevilor, deoarece elementele de bază cu care operează gramatica sunt cuvintele care, ele însele, sunt abstracţiuni. Deci cunoştinţele gramaticale sunt abstracţii care generalizează alte abstracţii.

Procesul formării noţiunilor gramaticale se desfăşoară în trei etape. Psihologia şi pedagogia modernă disting patru faze

Scanned with OKEN Scanner

ale învățării: *de receptare, de însuşire, de stocare, de actualizare.*

Alți cercetători propun un model cu patru niveluri: *nivelul concret, nivelul identității, nivelul clasificărilor, nivelul formal.*

Oricum am numi-o, prima fază ar fi aceea a receptării materialului – noua noțiune. Este *o activitate de inițiere şi înregistrare a informațiilor.* Urmează faza de analiză, sinteză şi generalizare a noii noțiuni; fază care facilitează înțelegerea şi definirea noului fenomen al cunoaşterii. Logic, procesul învățării se finalizează cu faza stocării în memorie, a operării şi transferului cunoştințelor însuşite.

Aspecte metodico-aplicative

Pentru însuşirea corectă şi înțelegerea fenomenelor de limbă, formarea unei exprimări corecte din punct de vedere gramatical, este necesar să folosim cele mai adecvate metode şi procedee, care să conducă sigur la realizarea sarcinii didactice. Trebuie avut în vedere faptul că „Gramatica se învață în procesul exprimării, prin mijlocirea limbii. Iar o dată învățate, noțiunile de limbă devin un instrument valoros în dezvoltarea vorbirii corecte a copiilor". (2)

Dintre metodele didactice cunoscute, între cele care favorizează activitatea elevului se remarcă şi unele comune altor obiecte: conversația euristică, explicația asociată cu metoda conversației, practica exprimării, exercițiul, dar şi una specifică – analiza gramaticală. Unele dintre metode capătă un specific aparte, devenind metode de bază pentru studierea acestei discipline de învățământ. În acest scop, un rol cu totul deosebit îl au diversele exerciții gramaticale, care sunt mult mai productive decât alte metode.

Exercițiul, ca metodă de învățământ, reprezintă calea prin care, pe baza repetării sistematice a unei activități intelectuale, se dobândesc deprinderi (Ioan Cerghit, Metode de învățământ, E.D.P., Bucureşti, 1971). *„Exercițiul dă mai mult decât talentul".* (*Epicarmius*)

Exercițiile de gramatică vizează formarea deprinderilor de exprimare corectă. Eficiența exercițiilor este asigurată prin permanente legături între cunoştințele de gramatică şi aplicarea lor în practică, prin introducerea în exercițiu a unor noțiuni teoretice care astfel să ajungă în practica exprimării. „Metoda exercițiului urmăreşte, pe lângă formarea de automatisme, operaționalizarea limbajului în alte contexte şi în alte asociații mai complicate şi chiar creative." (3) Condiția principală în folosirea acestor exerciții este ca elevii să participe efectiv la această activitate, să depună un efort de gândire. Utilizarea la fiecare lecție a unor exerciții diversificate şi gradate din punct de vedere al dificultății asigură participarea, atât a elevilor cu ritm mai lent de învățare, cât şi a celor care obțin rezultate mai bune. În studiul gramaticii trebuie pornit de la teza potrivit căreia această disciplină se învață prin intermediul limbii, nu invers, rezultând caracterul practic-aplicativ al cunoştințelor de gramatică. Acestea nu constituie un scop în sine; ele au un rol de autocontrol, de autoreglare a exprimării corecte. De aici rezultă şi tipurile de exerciții gramaticale pe care le-am utilizat la clasă şi pe care le-am cuprins într-o culegere personală de exerciții pentru clasele I-IV.

Culegerea de exerciții alese pentru fiecare parte de vorbire am elaborat-o pentru etapa gramaticalăparcursă, pe nivel de clase. Exercițiile sunt structurate după temă (morfologice, morfosintactice, de ortografie), după etapa învățării (introductive, de reactualizare, de dobândire), după gradul de independență a elevilor, după gradul de dificultate a operațiilor. Pentru clasa a IV-a am dozat exercițiile pe zile, în funcție de ordinea învățării categoriilor gramaticale corespunzătoare fiecărei părți de vorbire, respectând programa. De ce am procedat aşa? Pentru că am considerat că formarea cunoştințelor de limbă este un proces de lungă durată, care presupune o preocupare permanentă şi care cere ritmicitate în exersare. Un exercițiu pe zi valorează mai mult decât trei exerciții într-o zi, cu pauză de zece zile.

Concluzii

Exercițiile pe care le-am selectat sau pe care le-am creat de-a lungul activității mele didactice au servit elevilor mei ca instrument de învățare şi control, i-au ajutat să înțeleagă foarte clar ce înseamnă să înveți şi, mai ales, cum trebuie făcut acest lucru.

Formarea şi consolidarea unor trainice şi permanente deprinderi de exprimare şi scriere corectă a limbii materne a fost, este şi va fi o problematică nespus de valoroasă şi interesantă.

Bibliografie:

1. Crețu, Elvira – *Psihopedagogie şcolară pentru învățământul primar*, Bucureşti, Editura „Aramis", 1999;
2. Gherghina, Dumitru – *Limba română în şcoala primară*, Craiova, Editura „Didactica Nova", 1999;
3. Ilica, Anton – *Metodica limbii române în învățământul primar*, Arad, Editura „Multimedia", 1998.

EVALUAREA ŞI AUTOEVALUAREA COMPUNERILOR REDACTATE DE ELEVII CICLULUI PRIMAR

(EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF COMPOSITIONS DRAWN BY PRIMARY SCHOOL PUPILS)

Înv. Mărioara Avram, înv. Georgeta-Ligia Terec,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Sângeorz-Băi, jud. Bistrița Năsăud

Abstract:

The evaluation of compositions must be done according to precise and varied objectives. Evaluation supposes a constant effort from the teachers in order to establish the personal level of the compositions determined by the characteristics of each age. The constant applying of evaluation contributes to the changing of the pupils' negative attitude towards elaborate written work. Moreover, it ensures the development of a favourable psychological atmosphere concerning the relationship between pupils and teacher.

Argument

Se ştie că instrumentul indispensabil prin care se acumulează cunoştințe şi se dezvoltă posibilitatea de folosire creatoare, de exprimare originală a acestora este *limbajul.* În procesul de modelare a personalității umane, un rol hotărâtor îl au exercițiile de dezvoltare a limbajului, indisolubil legat de gândire. Stă în puterea dascălilor să îi ajute pe elevi să folosească mai bine şi mai nuanțat limbajul, pentru a se integra mai operativ şi mai armonios în mecanismul de ansamblu al colectivității umane.

Încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea, Spiru Haret, în programa de limba şi literatura română întocmită în 1899, sublinia *caracterul practic-aplicativ al predării limbii române*: „... cursul de limba română trebuie să fie mai mult de natură practică decât teoretică, el trebuie nu numai să-i facă pe şcolari să posede un număr mare de cunoştințe, ci să-i deprindă a se servi de aceste cunoştințe".

Tipuri de compuneri şcolare

Orele de compunere oferă, fără îndoială, condiții optime pentru punerea elevilor în situații de a exersa, în mod sistematic, actul exprimării. Prin compuneri se formează capacități şi deprinderi de exprimare fluentă, corectă, coerentă – verbal sau în scris; elevii se familiarizează cu stilurile funcționale ale limbii române (oficial-administrativ, epistolar, tehnico-ştiințific şi beletristic).

Scanned with OKEN Scanner

Compunerile şcolare („lucrări şcolare asupra unei teme", potrivit lui Constantin Parfene) trebuie să devină, astfel, mijloace de eficienţă pe linia formării deprinderilor de a conversa, de a comunica, în mod nuanţat, cu semenii. Experienţa didactică ne-a convins că exerciţiile de compoziţie în şcoală sunt instrumente prin care spiritul se cultivă şi se realizează. Ele asigură însuşirea conştientă şi personal-creatoare a cunoştinţelor din aria tuturor obiectelor de învăţământ.

Bine concepute, organizate şi desfăşurate, orele de compunere conduc la cultivarea deprinderilor de a gândi, la dezvoltarea imaginaţiei (reproductive şi creatoare), a creativităţii şi, nu în ultimul rând, la formarea obişnuinţei exprimării curente, spontane, fluente şi eficace, calităţi cerute de viaţa socială modernă.

Prin noul curriculum se pune un deosebit accent pe formarea competenţei de comunicare contextuală. Indiscutabil, textul (comunicarea propriu-zisă) este apreciat drept expresia generală a comunicării scrise, care vizează formarea, cu prioritate, a competenţei de scriere: elaborare, expunere de texte.

Astfel, elevii pot fi antrenaţi în elaborarea unor texte nonliterare, *texte cu destinaţie oficială* (impropriu considerate compoziţii) – formularele CEC, buletinul de expoziţie, mandatul poştal, chitanţa, cererea etc. Pot realiza *compoziţii cu caracter epistolar*: telegrama, cartea poştală, invitaţia din curriculum-ul la decizia şcolii făcând parte şi anunţul publicitar şi jurnalul. De asemenea, elevii pot fi antrenaţi în realizarea unor *compuneri pe baza unor materiale de sprijin* (după ilustraţii, tablouri, diapozitive etc.) pe baza unui text cunoscut, pe baza unor proverbe şi zicători, ghicitori; după desene proprii; pe baza observaţiilor şi a impresiilor elevilor; prin analogie; cu un început dat; cu sfârşit dat; cu expresii şi cuvinte de sprijin; cu propoziţii de sprijin). O categorie foarte utilizată este aceea a *compunerilor libere*, creatoare, care pot fi descriptive, narative sau dialogate, dar care încurajează originalitatea şi folosirea unui volum de cunoştinţe diverse ale elevilor.

Evaluarea compoziţiilor şcolare

Aprecierea compoziţiilor trebuie să urmărească, simultan, obiective precise şi variate. *Evaluarea* presupune un efort susţinut din partea cadrelor didactice pentru a surprinde coeficientul personal, implicat în compoziţiile corectate şi determinat de particularităţile de vârstă ale elevilor. De asemenea, în funcţie de rezultatele evaluării (informaţiile cu privire la acumulările de cunoştinţe şi deprinderi), dascălul îşi reglează procesul de predare-învăţare în vederea optimizării comunicării scrise.

La limba şi literatura română pot fi utilizate cu succes diverse metode de evaluare. Pe lângă folosirea tradiţională a probelor orale, scrise sau practice se impun metodele alternative: observaţia sistematică a comportamentului elevilor, investigaţia, portofoliul, proiectul etc.

Un rol deosebit îl are *autoevaluarea*. Practicarea sistematică a acestei metode contribuie la schimbarea atitudinii negative a elevilor faţă de comunicarea scrisă elaborată. Ea asigură totodată formarea unei atmosfere psihologice favorabile în raporturile dintre elevi şi cadrul didactic. Pentru a ilustra mai bine modul de implicare a elevului în cazul unui astfel de metode de evaluare, se impune discutarea fiecărui tip de compoziţie, potrivit *stilului funcţional* în care se încadrează.

Un model foarte utilizat de autoevaluare este aceea însoţită de *o grilă redactată de către cadrul didactic*, pe care elevul o studiază şi în funcţie de care îşi evidenţiază greşelile, de obicei într-un tabel. Uneori, pe baza acestei grile, el îşi poate da şi o notă, aplicând un algoritm de calcul dinainte stabilit de către cadrul didactic.

De exemplu, elevului i se solicită realizarea unei *cereri* (stilul oficial-administrativ) adresată direcţiunii şcoli sale. În ea, se solicită o adeverinţă care să ateste calitatea lui de elev al şcolii, în vederea eliberării unui abonament lunar pentru transportul CFR. Pentru a se realiza autoevaluarea, este nevoie de o serie de indicatori, daţi de cadrul didactic, cu ajutorul cărora elevul să verifice compoziţia sa. Aceştia ar putea fi:

1. Am respectat aşezarea în pagină?
2. Am folosit o coală albă, neliniată?
3. Am scris cu albastru sau negru, cu pix sau cerneală?
4. Am folosit corect formula de adresare?
5. Am respectat aliniatul?
6. M-am adresat cuviincios?
7. Am redactat corect conţinutul?
8. Am motivat cererea mea?
9. Am scris adresa unde aşteptam răspunsul?
10. Am semnat cererea?
11. Am precizat localitatea şi data întocmirii cererii?
12. Am încheiat cererea precizând adresa instituţiei căreia mă adresez?
13. Am scris corect şi lizibil cererea?
14. Sunt mulţumit de estetica paginii?

Elevul trebuie confruntat cu propile greşeli, pus în situaţia de a descoperi, de a organiza într-un tabel răspunsurile afirmative sau negative la aceste întrebări. În felul acesta el capătă încredere în sine, se naşte autocontrolul care îl va însoţi la celelalte redactări pentru că acum se poate concentra asupra respectării regulilor de redactare.

Compunerea după un plan de idei ar putea fi evaluată şi apreciată în felul următor; se dă elevului un set de sarcini de rezolvare, după redactarea compunerii şi corectarea ei de către învăţător. Setul cuprinde următorii itemi:

1. Recitește compunerea, observând corecturile făcute de învățător;
2. Apreciază singur cum ai respectat fiecare dintre cerinţele formulate în tabelul de mai jos;

Cerinţe pe care trebuie să le respecte compunerea	*Măsura în care sunt respectate cerinţele:*			
	Da			*Nu*
	în totalitate	*în majoritate*	*uneori*	
Ti-ai ordonat ideile în legătură cu titlul şi planul compunerii?				
Ai dezvoltat fiecare aliniat?				
Ai arătat în introducere timpul şi locul întâmplării?				
Ai prezentat în cuprins faptele în ordinea în care s-au petrecut?				
Ai arătat în încheiere felul cum s-au sfârşit faptele povestite şi impresiile tale?				
Ai formulat clar şi corect toate propoziţiile din textul elaborat?				
Ai folosit corect semnele de ortografie şi de punctuaţie?				
Ai folosit cuvinte şi expresii frumoase?				
Ai aşezat în pagină corect, ordonat şi pe alinlate?				
Aprecierea compunerii	Foarte bună	Bună	Trebuie refăcută	

Concluzii

Dincolo de toate aceste consideraţii nu trebuie uitat, însă, că ceea ce elevii descoperă prin propriile acţiuni, fie şi o greşeală sau o omisiune, vor fi mult mai atent corectate, iar elevii mult mai uşor recuperaţi, dacă este cazul.

Ceea ce trebuie să îl ghideze mereu pe cel care

Scanned with OKEN Scanner

evaluează este însă credința că printr-o evaluare optimă a procesului de învățământ a produselor lui, dar și a factorilor educaționali implicați, se va obține ceea ce ne dorim cu toții: un învățământ la nivel european, care să servească, la rândul lui, ca model altor state, deoarece avem o tradiție aparte, care nu trebuie neglijată.

Bibliografie:
1. Șoitu, Laurențiu – *Comunicare și educație*, Iași, Editura „Spiru Haret", 1996.
2. *** – *Didactica Nova*, Revistă de informare și cultură didactică, Nr. 1, Craiova, 2005.

PORTOFOLILU – METODĂ ALTERNATIVĂ DE EVALUARE

(THE PORTFOLIO – AN ALTERNATIVE MANNER OF EVALUATION)

înv. Gabriela Cristian,
Școala cu Clasele I-VIII „Mihail Sadoveanu", Galați

Abstract:
The traditional methods of evaluation tend to be replaced more and more with alternative methods of evaluation among which we can identify the portfolio. This complex instrument of evaluation comprises the results obtained through the other methods and techniques of evaluation but also a series of requirements specific to each discipline. The portfolio can be useful both to the teacher and to the student or parent. We achieved in our class a portfolio of literary creativity comprising more types of exercises, cards, papers, rules, drawings, photographs, poems, diplomas.

Argument

Prin procesul de învățământ se înțelege actul didactic integrat acestui proces, care asigură evidențierea achizițiilor școlare, valoarea și nivelul performanțelor precum și eficiența acestora în vederea perfecționării procesului de predare-învățare.

De-a lungul timpului, conceptul de evaluare a suferit modificari semnificative, de la simpla verificare a cunoștințelor acumulate de elevi și notarea acestora de către învățător, la extinderea acțiunilor evaluative asupra proceselor de instruire, de pregătire a personalului didactic, până la elaborarea „unui model de evaluare managerial".

Metodele tradiționale de evaluare, probele orale, scrise și practice, constituie elemente principale și dominante de desfășurare a actului de evaluare. Aceste metode tind să fie înlocuite tot mai mult cu metode de evaluare alternative, dialogate. Pornind de la această realitate, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acțiunii evaluative care oferă elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu și mai ales ceea ce pot să facă.

Printre principalele metode alternative de evaluare menționez:

a) observarea sistemetică a elevilor – pot fi evaluate concepte și capacități, atitudinea elevilor față de sarcina dată;
b) investigația – se urmăresc creativitatea și inițiativa, cooperarea și flexibilitatea;
c) proiectul – competențele care se evaluează sunt: metoda de lucru, organizarea ideilor și a materialelor, calitatea prezentării;
d) autoevaluarea;
e) portofoliul.

Portofoliul – instrument complex de evaluare la ora de limba română

Portofoliul este un instrument complex de evaluare care se impune din ce în ce mai mult în atenția cadrelor didactice. El cuprinde rezultatele obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare, precum și alte sarcini specifice fiecărei discipline. Poate fi considerat o „carte de vizită" a elevului, un „album de amintiri sau de fotografii" sub forma unui dosar cu produse ale activității elevului. Spre deosebire de calificative, portofoliul include descrieri semnificative sau exemple din activitatea efectivă a elevului, îmbinând activitățile acestuia din clasă cu activitățile extracurriculare. Ideea educațională care susține un asemenea procedeu se referă la afirmația că elevii trebuie mai degrabă să demonstreze ceea ce știu, decât să vorbească numai despre ceea ce știu și pot să facă.

Conținutul unui portofoliu poate include: fișe de diferite tipuri, fotografii, desene, lucrări, probe practice, răspunsuri la diferite chestionare, proiecte sau investigații individuale sau de grup, creații ale elevilor etc.

Portofoliul poate fi utilizat atât în folosul copilului, al cadrului didactic cât și al părinților. Copilul este cel care beneficiază în mod direct de pe urma acestui instrument. Cadrul didactic este cel care va avea grijă să colecteze materialele cele mai reprezentative pentru performanțele copilului într-un anumit domeniu. Portofoliul trebuie să-i arate copilului progresele pe care el le-a făcut de-a lungul timpului, să-l stimuleze și să-l motiveze, fără a-i arăta eșecurile sale (chiar dacă acestea au fost păstrate în altă parte). Învățătorul sau profesorul este cel care studiază portofoliul, adunând și organizând materialele în așa fel încât să ofere o dublă direcție acestuia: cel al drumului educațional pe care-l parcurge elevul și cel al drumului parcurs în propria sa activitate didactică. Portofoliul îi este util și părintelui pentru că, mai mult decât calificativele, ceea ce conține acesta oferă o apreciere a activității propriului copil mai aproape de realitate. El este prezentat părinților care au posibilitatea de a urmări evoluția propriilor copii, pas cu pas.

Utilizarea portofoliului elevilor în cadrul orelor de limba și literatura română oferă acestora posibilitatea de a căuta, de a selecta, de a face conexiuni, de a aduce contribuții personale, ceea ce corespunde unui elev creativ.

La clasa pe care o conduc, am realizat un portofoliu la limba și literatura română, care a stimulat creativitatea și ingeniozitatea, a dezvoltat motivația pentru învățare, a implicat activ și personal elevii în activitatea de învățare.

„Portofoliul de creativitate", așa cum l-am numit, a cuprins:

1. fișe cu diferite exerciții;
- exerciții de completare;
- exercuții de alcătuire a unor propoziții cu expresii poetice;
- exerciții de creare a unor expresii poetice;
- exerciții de ordonare a cuvintelor în propoziții;
- exerciții de dezvoltare a vocabularului;
- exerciții de formulare de întrebări;

2. lucrări scrise ale elevilor;
3. fișe cu suport de sprijin pentru compuneri: desene, cuvinte, propoziții, texte analoage;
4. compuneri școlare de toate tipurile;
5. variante rescrise de elev în urma corectărilor făcute;
6. reguli ce trebuie respectate în scrierea compunerilor;
7. reguli de evaluare a compunerilor;
8. tabele cu greșeli tipice (de vocabular, de gramatică, de punctuație și ortografie);
9. fișe cu îndemnuri: „Nu există talent fără muncă", „Și ideea ta poate fi bună", „Ideile fiecăruia sunt la fel de importante", „Nimeni nu gândește la fel ca celălalt";
10. prezentarea unor autori (fișe de autori);

Scanned with OKEN Scanner

11. ilustrarea prin desen a unor texte studiate;
12. caracterizări ale unor personaje;
13. poezii proprii pe teme date sau din imaginație;
14. fotografii;
15. diplome, premii obținute de elevi.

Concluzii

Portofoliul ca metodă alternativă de evaluare permite cadrului didactic să evalueze aspecte mai complexe şi mai importante ale proceselor de învățare într-un domeniu sau o temă. Acesta demonstrează elevilor şi părinților ceea ce copilul ştie sau este capabil să facă.

Atât prin folosirea metodelor alternative cât şi prin cele tradiționale, evaluarea reprezintă punctul final într-o succesiune de activități ce urmăresc la elevi formarea unui comportament corespunzător.

Bibliografie:

1. Dumitrana, M. – *Evaluarea prin intermediul portofoliului*, în Revista *Învățământul primar*, Nr.1-2, Bucureşti, Editura „Miniped", 2005;
2. Radu, I. T. – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.

EDUCAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII VOCABULARULUI

(DEVELOPING COMMUNICATION ABILITIES AND INCREASING VOCABULARY)

educ. Carmen Sava,
Grădinița cu Program Normal Larga, com. Mănăstirea Humorului, jud. Suceava

Abstract:

It is well known that in kindergartens there are performed activities which have as a purpose the forming of a series of abilities of both written and oral language. In order to reach this goal we must prepare for the child as pleasant an experience as possible, which will ensure his success when dealing with the written material. Depending on the background from which he comes, the child can have specific behavioural patterns, adequate and adapted for reading and writing even form the moment they come to the kindergarten. The area of the library can provide the proper milieu in which there can be made a connection between the book and the possibility to know the letters, to read or write.

Formarea de abilități ale limbajului citit-scris în grădiniță

Se ştie că în grădinițe se desfăşoară activități care au ca scop formarea unor abilități ale limbajului citit-scris. Pentru aceasta trebuie să pregătim copilului o experiență plăcută cu încărcătură afectivă care să-i ofere succes cu materialul tipărit-scris. În funcție de mediul din care vine, copilul poate avea comportamente specifice, adecvate şi adaptate scris-cititului chiar la venirea în grădiniță. Educatoarea poate urmări dacă el se ghidează după ilustrații, e ajutat de adult sau încearcă să facă singur punerea în relație. Sectorul bibliotecă ne poate oferi cadrul propice unde se poate face legătura firească între carte şi posibilitatea de a cunoaşte literele, pentru a citi sau pentru a putea scrie. Se discută de obicei imaginile, copiii explică, discută liber, încearcă să deducă prin anumite metode litera care urmează să fie scrisă. El începe cu recunoaşterea formei, apoi poate trece la trasarea cu degetul peste contur, la acoperirea ei în culoare, la observarea unor părți componente.

Educatoarea şi învățătorul – parteneri în formarea abilităților de comunicare

O dată cu intrarea în şcoală copilul va veni în contact cu un nou grup social, cu cerințe noi, cu activități de învățare mai complexe, specifice vârstei şcolarității. Învățătorul, cunoscând capacitățile de comunicare ale copiilor, fie din caracterizarea educatoarelor, fie din observare directă pe parcursul primelor săptămâni de şcoală, va avea în vedere corectarea şi îmbogățirea exprimării copiilor în vederea realizării unei bune comunicări, pentru formarea elevilor ca ființe sociale capabile să coopereze cu cei din jur.

Rolul învățătorului în educarea abilităților de comunicare este foarte important, deoarece copilul la această vârstă respectă autoritatea adultului, acceptându-l în realizarea actului comunicării. Atitudinea sa se reflectă în modul de adresare, prin abținerea de a-l întrerupe, prin faptul că-l acceptă chiar să conducă convorbirea. Învățătorii trebuie să orienteze clasa către structuri noi de lecții, cu adevărat active în care să se încurajeze şi să se exerseze exprimarea elevilor, înțelegând prin aceasta că timpul afectat lecției să fie un timp destinat elevului, manifestării potențelor sale verbale şi de gândire. Trebuie create situații de comunicare şi să se observe integrarea elevului în aceste situații. De asemenea, trebuie să se aibă permanent în vedere corectarea greşelilor şi stimularea participării celor retraşi, timizi, ruşinoşi sau cu un vocabular sărac.

De altfel dezvoltarea, îmbogățirea şi nuanțarea vocabularului reprezintă una din sarcinile prioritare ale învățământului preşcolar şi primar. Scopul studierii limbii române în perioada preşcolarității şi şcolarității obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională şi literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice şi să interacționeze cu semenii, exprimându-şi gândurile, stările, sentimentele, opiniile, să fie sensibil la frumosul din natură şi la cel creat de om, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs şcolar, respectiv profesional, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața de zi cu zi, să poată continua, în orice fază a existenței sale, procesul de învățare.

Pentru a-şi exprima ideile şi a le face înțelese, copilul trebuie să dispună de un vocabular corespunzător. Cel cu un vocabular sărac întâmpină serioase dificultăți în exprimare, negăsind cu uşurință cuvintele cele mai potrivite. Acest aspect are influență şi asupra personalității copilului. Astfel, cel care se exprimă cu greutate evită adeseori comunicarea cu colegii, devine retras, timid, fără curaj. De aceea este atât de important ca vocabularul să fie mereu îmbogățit, precizat, activizat şi înfrumusețat.

Încă din primele exerciții de exprimare orală este necesar să se pretindă elevilor formularea corectă şi clară a propozițiilor. De asemenea se urmăreşte înlăturarea din vorbirea copiilor a unor construcții improprii, a unor cuvinte de prisos şi a unor expresii vulgare. Puritatea vorbirii, folosirea limbii literare stau permanent în atenția educatorului şi învățătorului. O sarcină importantă în acest sens este aceea de a-i face pe copii să înțeleagă expresiile plastice din operele literare şi să le folosească în mod conştient în limbaj. Un vocabular corespunzător presupune şi o pronunție clară a cuvintelor şi a propozițiilor, o accentuare corectă prin punerea în valoare a cuvintelor folosite în funcție de importanța lor, o subliniere conştientă a sensului comunicării.

O dată cu îmbogățirea vocabularului, educatoarea şi învățătorul urmăresc îmbinarea cuvintelor în propoziții şi a propozițiilor în fraze, în aşa fel încât ceea ce doreşte copilul să exprime să fie prezentat într-o formă cât mai clară.

În perioada micii şcolarități vocabularul copiilor cunoaşte o adevărată expansiune, datorită cuvintelor noi întâlnite la

Scanned with OKEN Scanner

toate disciplinele. Ei trebuie învățați să folosească aceste noi achiziții în contexte diferite, până se vor materializa în fluența propriei vorbiri. Elevii vor resimți senzația de bine, o exprimare superioară permițându-le exteriorizare gândurilor, a sentimentelor proprii, stabilind astfel relații cu cei din jur, adaptându-se în situații diverse cu un real succes.

Se conturează treptat personalitatea copilului, față de grupul din care face parte, se stabilesc relații datorită comunicării dintre membrii grupului, relația elev-învățător capătă o altă dimensiune, elevul începe să se simtă și să se comporte ca o ființă socială. „Se poate spune că prin intrarea în școală copilul descoperă adevărata viață socială – fapt datorat atât structurilor relaționale în care este plasat(...) cât și prin capacitatea crescută (datorită progreselor în maturizarea cognitivă) de a înțelege semnificația acestora. Se structurează treptat o cultură și o societate a copiilor în cadrul mediului școlar." (1)

Grădinița și școala sunt locuri simbolice și de aceea putem formula ideea că ele influențează procesul de socializare a copilului prin conținutul și climatul relațional pe care-l structurează, dar mai ales prin modalitățile de lucru utilizate. Acestea din urmă trebuie să fie diverse și concepute astfel încât să-i antreneze pe copii tot mai mult în comunicare și colaborare. În afara lecției tradiționale, în care cadrul didactic are menirea de a crea situații de învățare ce presupun colaborarea între copii (care la rândul lor cer comunicare), au început să apară metode noi de lucru, structuri de învățare care se bazează pe colaborare, elevii învățând unul de la altul, ajutându-se în realizarea sarcinilor învățării, căutând, cercetând din diferite unghiuri de vedere aceeași noțiune, aflând rezultate, clasificând date, descoperind reguli, fiind într-o continuă comunicare.

Astfel de metode ar putea fi:

- *activitățile integrate* – reunesc prin însăși natura lor cunoștințe specifice altor categorii de activități, favorizând cooperarea și colaborarea între copii, în vederea realizării sarcinilor învățării;
- *proiectele tematice* au ca bază metodele: brainstorming-ul lucrul în echipă și acțiunea directă a copilului cu mediul; de asemenea se antrenează în acțiune familia, grădinița sau școala, comunitate etc., lărgindu-se astfel sfera comunicării;
- *învățarea în grup* are următoarele avantaje: dezvoltarea
- deprinderilor de cooperare, de socializare, de supunere la hotărârile grupului, de colaborare, de cunoaștere și respect reciproc, de folosire eficientă a gândirii colective, a deprinderilor organizatorice sau a spiritului de responsabilitate;
- *învățarea prin cooperare* reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale, astfel încât, lucrând împreună, elevii să-și maximizeze atât propria învățare, cât și a propriilor colegi;
- *serbările școlare* încurajează comunicarea cu ceilalți, exprimarea ideilor și sentimentelor, experimentarea utilizării cuvântului, exersarea deprinderii de a evolua în public;
- *vizitarea unor obiective* prilejuiește întâlnirea cu diferite persoane, copiii fiind puși în situația de a adresa întrebări, de a descifra mesaje din răspunsuri, corelate cu ceea ce se vizionează.

Concluzii

Prin abordarea treptată a limbajului scris-citit, începe pregătirea pentru școală a copilului, ținând cont de ritmul individual al fiecăruia. Noua abordare a pregătirii pentru școală privitoare la achiziționarea limbajului scris-cititului pune accent pe semnificație. Copilul nu face nimic mecanic, nimic fără rost, ci contribuie direct la dezvoltare lui de sine stătătoare.

Numai comunicând punem în mișcare întreg angrenajul unei structuri sociale. Să-i învățăm pe copii să comunice acum, pentru a le fi de folos de-a lungul întregii vieți!

Bibliografie:

1. Chiscop, Liviu – *Didactica educației limbajului în învățământul preșcolar*, Bacău, Editura „Grigore Tabacaru", 2000;
2. Moscovici, Serge – *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Iași, „Polirom", 1998
3. Nicolescu, Estera – *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, Bacău, Editura „Egal", 2003;
4. Păun, Emil – *Sociopedagogie școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.

COMUNCAREA UMANĂ – FACTOR AL INTERCULTURALITĂȚII

(HUMAN COMMUNICATION – FACTOR OF INTERCULTURALIY)

prof. Simona Zaharia,
Grup Școlar „I. C. Ștefănescu", Iași

Abstract:

History has shown that only those peoples which found the means of communicating and promoting their own values have survived. Human communication as art of communication constitutes the essence of interpersonal bonds, expressed through the permanent decoding of the meaning of social contacts achieved by means of symbols and social-generalized significations with the purpose of obtaining stability or modifying some traits of behaviour of the individual or of the group. Communication can be achieved on five levels: intrapersonal, interpersonal, public, on a larger scale, and within the group.

Argument

Înțelegem „comun" în a comunica uman și intercultural ceva comun al nostru pe care îl împărtășim și celorlalți, care la rândul lor ne dau din ceea ce este al lor și nouă.

Înțelegerea multiplelor valențe culturale, capacitatea de a asculta, dar și de a vorbi, de a cunoaște și de a te face cunoscut tocmai prin comunicarea umană înseamnă acceptarea premizei că dincolo de cunoștințele și de convingerile proprii pot exista valori la fel de autentice, convingeri la fel de puternice și la alți indivizi, dar și la alte colectivități de pe alte meridiane ale globului terestru. Istoria arată că au supraviețuit doar acele popoare și acele culturi care au găsit căile de comunicare și de impunere a valorilor.

A comunica înseamnă a supraviețui și a învăța și pe alții să supraviețuiască.

Viața omenirii are două aspecte: unul teluric – civilizația, adică tehnica materială; altul ceresc – cultura sau suma tuturor produselor sufletești, prin care omul caută să intre într-un echilibru cât mai deplin cu restul creațiunii și, în general, cu universul moral care îl cuprinde.

Fiind cultura adevărată punte între terestru și celest, între om și Dumnezeu nu ne este greu să deducem rolul pe care îl are în comunicarea pe orizontală, de la om la om sau dacă poate contribui atât de mult la comunicare pe verticală, între om și Marele Spirit.

Comunicarea umană ca artă de a comunica

Comunicarea umană constituie esența legăturilor interumane, exprimată prin capacitatea de a descifra permanent sensul contactelor sociale realizate cu ajutorul

Scanned with OKEN Scanner

simbolurilor şi al semnificaţiilor social-generalizate în vederea obţinerii stabilităţi ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup.

Numind comunicarea umană „esența legăturilor interumane", avem în vedere că aceasta este cea mai importantă modalitate a ființei de a exista.

Ea este acel mod fundamental de interacţiune psihologică psihosocială fără de care oamenii nu ar putea să devină oameni şi să cultive valorile speciei. Ea facilitează nu doar transferul a ceva, de la unul la altul, precum s-ar muta un obiect dintr-un loc în alt loc, ci este mai profundă, determinând şi însuşirea integrală sau parţială a ceea ce este adresat.

Comunicarea umană are drept scop transformarea sau conservarea anumitor calităţi. Se efectuează în sisteme şi limbaje complexe, care trec uşor de la limbaje verbale la cele neverbale, de la gest la simbolul matematic sau al culorilor, de la sunete la tonuri, de la ritmuri alerte la tăceri. În raporturile lor, oamenii, indiferent de cultura pe care o au nu rămân niciodată simpli spectatori. Evenimentele, trăirile oamenilor devin – funcţie de legăturile existente între ei – evenimente ale noastre, după cum reacţiile noastre au ecou în fiinţa celorlalţi.

Datorită comunicării umane, pe celălalt îl regăsesc în mine, aşa cum eu pot fi regăsit în el. Fiecare ne vom completa mereu cu acea parte pe care am preluat-o în momentul comunicării cu semenii.

Comunicarea umană poate fi definită şi ca „ansamblu al proceselor fizice şi psihologice prin care se efectuează operaţia punerii în relaţie cu una sau mai multe persoane în vederea atingerii anumitor obiective". (D. Anzieu şi J. Y. Martin)

Într-un sens lărgit, putem considera ca şi comunicare umană toate procedeele prin care un individ poate „afecta" pe un altul, având în vedere toate produsele activităţii sale. Se poate distinge, astfel, natura comunicării – efectuată în vederea unui obiectiv, pentru a obţine ceva – şi funcţia comunicării – aceea de a controla şi dirija activitatea unei persoane sau a unui grup.

Nevoia de a comunica este reclamată nu doar de dorinţa de informare şi de contact, de legătură cu semenii, ci şi de urcuşul spre conştiinţa propriului statut.

Comunicarea se realizează între două persoane, între o persoană şi un grup, între o persoană şi întreaga masă în care este şi ea inclusă, dar şi cu sine. Prin actul comunicării oamenii „se distribuie fără să se împartă" (C. Noica). Comunicând nu te săräceşti de gândul comunicat, ci mai curând te „umpli" de el; în măsura în care acesta se dovedeşte valoros, în aceeaşi măsură se redescoperă şi pentru tine.

Sugestivă rămâne aici imaginea vaselor comunicante folosită de Platon pentru prietenie. Niciodată „nu creşte un nivel pentru a scade celălalt, ci amândouă nivelurile cresc".

Prin intermediul ei se formează şi se dezvoltă anumite însuşiri psihice: entuziasmul, originalitatea, inteligenţa, capacitatea de a folosi cunoştinţele, simţul realului, observaţia, gustul pentru frumos, experienţa de viaţă.

Deoarece în procesul cunoaşterii umane se transmit informaţii, idei, sentimente, atitudini, rolul principal al comunicării devine acela de a cimenta grupul, colectivitatea.

Comunicarea ideală, perfectă în acest caz este când glasul fiecăruia devine glasul grupului, iar glasul grupului vorbeşte pentru fiecare. Diferenţele care apar în actul comunicării sunt determinate de informaţia particulară a componenţilor grupului. A comunica bine şi eficient în vederea acestui obiectiv este însă o artă.

Capacitatea individului de a comunica este esenţială. Imposibilitatea de a face acest lucru după anumite reguli, de obicei se răsfrânge asupra celui care încearcă sa comunice.

Urmările sunt de regulă nefaste; intervine blocajul informaţional la nivel de limbaj, adică persoana cu care încerci să ai un dialog nu te înţelege şi de aici încep o serie de interpretări, care mai de care mai greşite.

De obicei, pentru a evita aspectele neplăcute ale vorbitului în van, trebuie să ai o cantitate mare de informaţii acumulată de-a lungul existenţei; cu cât mai mult îţi diversifici vocabularul, cu atât mai mult ai şansa să te înţeleagă partenerii de discuţie şi să poţi să eviţi situaţii neplăcute de genul „ce o fi vrut să zică şi individul ăsta?"

Slova scrisă este arma cea mai puternică pe care o avem la dispoziţie; prin intermediul ei putem provoca pe cineva să râdă sau să plângă, să viseze sau să sufere, putem aduce unei persoane momente de fericire sau de disperare.

Viaţa ne oferă multe exemple, din care rezultă că, în toate timpurile, prin intermediul cuvintelor, marile personalităţi au reuşit să aducă lumea de partea lor şi să schimbe cursul istoriei

„Comunicarea e un mod de a exista al comunităţii." (John Dewey)

Teoria comunicării a cunoscut un traseu important în dezvoltarea sa, pornind de la retorica grecilor antici şi până la Analiza tranzacţională, Programarea Neuro-Lingvistică, tehnicile Şcolii De la Palo Alto. Conceptul de comunicare este utilizat în accepţiuni particulare în diferite sectoare ale cunoaşterii. Provenind din latinescul „comunicare", moştenit în limba română sub forma „cuminecare", comunicarea dobândeşte un timbru metafizic, surprinzând o dublă dimensiune: sacră şi comunitară.

Comunicarea umană reprezintă un proces de tip tranzacţional, prin care oamenii transfera energii, emoţii, sentimente şi schimbă semnificaţii, din perspectiva educaţiei comunicarea având rolul de premisă, sursă, mijloc şi efect.

Cunoaşterea particularităţilor culturale ale interlocutorilor reprezintă o altă cale de creştere a competenţei de comunicare. Principiile comunicării eficiente variază de la o cultură la alta, iar ceea ce se dovedeşte eficace în sânul unei culturi poate fi întru-totul impropriu în alta.

Capacitatea de a observa şi descifra mesajele non-verbale este altă dimensiune importantă a competenţei de comunicare.

Comunicarea produce efecte asupra oamenilor şi, în mod necesar, dar nu şi inevitabil comportă un aspect moral. Din perspectiva moralei, oportunitatea comunicării nu poate fi apreciată doar în raport cu eficacitatea sa, ci trebuie evaluată prin prisma unor criterii şi norme etice.

Postulatul de la care se pleacă în abordarea principiilor etice ale comunicării umane este acela că „oamenii au dreptul să facă propriile lor alegeri" din acest punct de vedere. Un act de comunicare rămâne corect şi acceptabil pe plan moral atâta timp cât lasă libertatea de alegere a destinatarului mesajului, oferindu-i informaţiile necesare şi ajutându-l să exerseze libertatea de a alege.

Din contra, actul de comunicare devine imoral, atunci când furnizează informaţii false, ascunde adevărul şi împiedică exerciţiul liberei opţiuni.

Concluzii

Maniera în care individul uman comunică cu ceilalţi este puternic influenţată de maniera în care el se percepe pe sine însuşi, adică de valoarea şi puterea pe care el şi-o atribuie sieşi.

În toate formele de comunicare şi indiferent de nivelul la care aceasta are loc, pivotul central al afirmării eu-lui este conştiinţa de sine. Aceasta este reprezentarea percepţiei pe care individul o are asupra lui însuşi. Maniera în care se valorizează pe sine determină maniera sa de a comunica cu ceilalţi.

Conştiinţa de sine este forma de percepţie interiorizată prin care omul se raportează simultan la sine însuşi, la lumea sa interioară, ca şi la exterior, la lumea în care trăieşte.

Scanned with OKEN Scanner

Conștiința de sine este percepția propriei identități ca și parte a lumii.

Bibliografie:

1. Anghel, Petre – Stiluri și metode de comunicare, București, Editura „Aramis",1999;
2. Antonesei, Liviu – *O introducere în pedagogie*, Iași, Editura „Polirom", 2002;
3. Cucoș, Constantin – *Pedagogie*, Iași, Editura „Polirom", 2002;
4. Cucoș, Constantin – *Pedagogie. Compendiu de studii pedagogice*, Iași, Editura „Polirom", 1996;
5. Neculau, Adrian – *Comportament și civilizație*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1987;
6. Prunariu, Ștefan – *Comunicare și negociere în afaceri*, Iași, Editura „Polirom", 1998.

TĂCEREA ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

(SILENCE IN THE DIDACTIC COMMUNICATION)

prof. Cristina Mereu,
Școala cu Clasele I-VIII „V. Cristoforeanu", Râmnicu Sărat, jud. Buzău.

Abstract:

The didactic communication, resembling the art of rhetoric, is mainly "the art of speaking". At the same time, however, rhetoric is also "the art of keeping silent". "The art of keeping silent" has to be a preoccupation both for students and for teachers. One must not, of course, absolutize the role of silence in didactic communication; under no circumstance must the role of verbal or paraverbal communication be annulled, for this would be synonymous with putting a top to any of from of expressing in the process of education.

Văzută ca un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități, comunicarea este indubitabil centrul procesului educativ. La nivelul comunicării pedagogice, transmiterea mesajelor se realizează între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Noțiunea de comunicare implică o oarecare reciprocitate, perspectiva telegrafică fiind înlocuită de modelul interactiv care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare statut dublu de emițător și receptor; ca urmare atribuirea mai veche de emițător profesorului și de receptor elevului devine discutabilă. De aceea în structurarea activităților didactice clasica metodă dogmatică sau în care profesorul are rolul prioritar, el apărând ca deținător al cunoștințelor, al puterii, al rolului de emițător este concurată de alte metode. Dacă metoda enunțată anterior presupunea întregul rol acordat profesorului (el organizează, impune, fixează, dirijează, emite, controlează procesul de învățare), rolul elevului fiind doar acela de a recepta pasiv, metoda socratică sau chiar metoda activă venită pe terenul metodelor pentru modernizarea procesului de învățământ, acordă un rol crescut elevului, el însuși, de data aceasta, emițător al mesajelor. De la expunerea sau conversația catehetică se trece astfel la discuția, dezbaterea, expunerea, realizate de elev, metode care pun în evidență alternarea rolurilor și, mai ales, transformarea procesului educativ într-unul al comunicării, în care emițătorul devine succesiv receptor și invers. Elevii trebuie pregătiți pentru ambele ipostaze: atât cea de emițător, cât și cea de receptor. În calitate de emițător, are nevoie să fie ascultat, pentru că, altfel, nu are nici un rost mesajul lui; în calitate de receptor trebuie să asculte, ca să înțeleagă ce-i transmite celălalt vorbitor sau ce informații cere și să reacționeze în cunoștință de cauză. Această chestiune nu este numai una de educație a limbajului, este o problemă de educație morală, de înțelegere a faptului că desfășurarea în condiții corespunzătoare a unei relații comunicative este o dovadă de respect reciproc, de bună-creștere din partea fiecărui participant la actul de comunicare.

Înglobând fluxuri informaționale intenționate sau nu, comunicarea didactică presupune mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale și nonverbale. Ele pot funcționa simultan și sunt capabile de mesaje diferite. Comunicarea didactică, văzută prin excelență ca o retorică este în principal „arta de a vorbi". Dincolo de această dimensiune dezbătută de majoritatea cercetătorilor, în care s-au văzut modalitățile de „a vorbi": prin cuvinte, gesturi, mișcări etc., retorica este și „arta de a tăcea".

Trăim într-o lume în care nenumăratele discursuri care o explică duc la tot mai dificila ei înțelegere. Tăcerea răsună ca o nostalgie: ea trezește dorința de a asculta pe îndelete freamătul lumii. Beția de cuvinte stârnește pofta de tihnă, bucuria de a putea medita în sfârșit asupra evenimentului și de a putea vorbi despre el, asumând răgazul în timpul unei conversații care înaintează ca mersul omenesc, oprindu-se în cele din urmă în fața celuilalt. Cu cât comunicarea se extinde, cu atât mai mult ea provoacă nevoia de a tăcea măcar o clipă, pentru a auzi freamătul lucrurilor sau pentru a reacționa la durerea evenimentului înainte ca altul să-i urmeze, înlocuit imediat de un altul, apoi de încă unul... într-un fel de încremenire a gândirii. Saturația vorbirii induce fascinația tăcerii. Kafka o spune în felul său: „acum sirenele dispun de o armă încă și mai fatală decât cântecul: tăcerea. Și cu toate că este greu de închipuit un asemenea lucru, cineva a risipit poate farmecul vocii lor, dar niciodată pe cel al tăcerii". Imperativul de a comunica înseamnă punerea sub acuzare a tăcerii precum și eradicarea oricărei interioriități. Acest imperativ nu lasă timp pentru reflecție ori pentru hoinăreală, căci datoria de a cuvânta iese biruitoare. Gândirea cere răbdare, timp pentru deliberare; comunicarea se realizează întotdeauna în regim de urgență. Comunicarea în sensul modern al termenului nu mai lasă loc pentru tăcere, ea constrânge la vorbă, înapoierea a ceea ce a fost luat pe nedrept, la mărturisire deoarece „comunicarea" se oferă ca rezolvare a tuturor dificultăților personale ori sociale.

Dar nu există cuvânt fără tăcere și ele merg împreună, uneori alternativ, alteori succesiv. Dacă limbajul și tăcerea se conjugă cu realizarea vorbirii, se poate spune de asemenea că orice enunț ia naștere din tăcerea interioară a individului mereu în dialog cu el însuși. Într-o conversație, tăcerea este împlinirea cuvântului: când acesta din urmă iese de pe buzele locutorului și se pierde în actul enunțării, el se transformă datorită atenției cu care este ascultat într-o semnificație anume pentru partener; acesta și-o însușește, iar din ecoul ei ia naștere propriul său cuvânt. Când conversația ia sfârșit și cei doi se despart, tăcerea care se așterne este impregnată de reveria interioară, de ecoul vorbelor schimbate. Ceea ce trebuie subliniat este faptul că prezența umană se manifestă atât prin rostire cât și prin tăcere. Nu ne raportăm la lume numai prin limbaj, ci și prin reculegere, contemplare care se fac în tăcere.

Care este statutul tăcerii în comunicarea didactică, el reiese clar și din discutarea lui la nivelul unei conversații obișnuite. Desigur că dintru început a invoca funcționalitatea benefică a tăcerii într-o activitate prin excelență verbală, discursivă, pare, la o primă vedere, o tentativă scandaloasă, bizară.

Scanned with OKEN Scanner

Se ştie că discursul didactic se sprijină pe palierul lingvistic, ca fundament / fundal al tranzacţiilor de informaţii sau stări, care facilitează sau constituie prin ele însele achiziţii educative. Nu este mai puţin adevărat că, uneori, s-a remarcat nevoia discontinuităţii verbalului prin nerostire, fie în calitate de artificiu retoric subînţeles, insinuat la nivelul secvenţelor minimale de discurs (prin „figurile limbajului" de pildă), fie printr-o instalare / deplasare a comunicării în / spre registrele nonverbale sau paraverbale, fie – mai rar – ca scop şi tehnică explicite ale educaţiei (a învăţa să taci, a cunoaşte tăcând), prezente în varii timpuri sau arealuri culturale.

Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă, înainte de toate, a şti să explici, să etalezi clar în faţa elevilor un anumit conţinut, să clarifici şi să rezolvi metodic sarcini didactice, în conformitate cu o iluzie raţionlaistă, prezentă şi la Comenius, prin stăpânirea acelei „arte de a-i învăţa pe toţi totul". Acestei pedagogii anticii au ştiut să-i opună o pedagogie centrată mai mult pe secret. Cum remarcă un filosof al educaţiei, analizând această chestiune, „departe de a explica mai întâi, se începea prin intrigare, prin provocarea nevoii de sens, fără vreodată să se răspundă pe deplin, astfel încât fiecare lămurire suscită un nou secret; o pedagogie care lasă discipolul mereu însetat, conştient că nu era demn de a cunoaşte".

„Arta de a tăcea" trebuie să fie o preocupare atât pentru elevi cât şi pentru profesori. Pentru Jean-Francois Garcia, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datoria de a tăcea şi datoria de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condiţiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiţie a vorbirii şi indicator al eficienţei şi calităţii acesteia. Elevul se gândeşte şi gândurile lui (adică tăcerea) sunt cele care anunţă vorbirea. Ea este cea care îi permite contemplarea, meditaţia, aprofundarea mesajelor emise de interlocutorul său profesorul. Cât priveşte a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somaţiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicite. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o linişte de carenţă sau o renunţare argumentativă. O putem întâlni în mai multe cazuri: tăcerea de aşteptare care se opune zgomotului clasei, tăcerea de nemulţumire la o conduită indeziderabilă, tăcerea de entuziasm la un succes al elevului, tăcerea care prefaţează sau cea concluzivă pentru discursul său etc.

La toate acestea se mai poate adăuga tăcerea însoţită de anumite gesturi, mimică precum: emblemele (mişcări care se traduc direct în cuvinte, de pildă semnul mâinii de a lua loc), ilustratorii (a arăta cu mâna direcţia, mărimea), regulatorii (a te pregăti să asculţi ridicând ochii, „ciulind" urechile), expozitorii (a roşi de ruşine) şi adaptatorii (compexe neverbale relaţionale, a strânge mâna, a saluta), fiecare cu semnificaţia lui contextuală. Profesorul uzează de ele conştient fiind de importanţa tăcerii ca element al comunicării, de contribuţia ei la stimularea curiozităţii, gândirii şi logicii elevului.

Nu trebuie desigur absolutizat rolul tăcerii în comunicarea didactică; nu trebuie nicidecum anulată comunicarea verbală sau paraverbală, căci aceasta ar însemna suspendarea exprimării în educaţie. Căci altfel, dând crezare lui Confucius, care spunea că „cel care ştie nu vorbeşte, iar cel care vorbeşte nu ştie şi de aceea înţeleptul practică un învăţământ fără vorbire", am dezerta de la orice întreprindere sau intenţie comunicativă cuprinsă în educaţie.

Bibliografia:

1. Breton, David le – *Despre tăcere*, Bucureşti, Editura „All", 2001;
2. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, *Ediţia a doua*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002;
3. Dinu, Mihai – *Comunicarea*, *Ediţia a doua*, Bucureşti, Editura „Algos", 2000.

CULTIVAREA LIMBII LITERARE – OBIECTIV FUNDAMENTAL AL PREDĂRII LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

(CULTIVATING LITERARY LANGUAGE – FUNDAMENTAL OBJECTIVE OF TEACHING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE)

prof. Melania Şerbu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

Within the lessons dedicated, according to the curriculum, to compositions and exercises for the development of literary language there is a great emphasis laid on acquiring language as an instrument of communication, on putting into practice the rules of correct reading and writing. It is well known that the message transmitted through language represents, on the one hand, the official and normative aspect of language, and, on the other hand, it expresses the individual, the particular. The subordination to the styles of language and to the grammatical and lexical norms brings correctness, precision, and clearness to our communication.

Unul dintre obiectivele fundamentale ale studierii limbii române este „însuşire şi aplicarea normelor de vorbire şi scriere corectă a limbii române, folosirea corectă a vocabularului limbii literare, precum şi a celui specific profesiei". De aceea în orele prevăzute în programă pentru compuneri şi exerciţii de cultivare a limbii literare se pune accentul pe însuşirea limbii române ca instrument de comunicare, pe aplicarea în practică a normelor exprimării orale şi scrise. Literatura, artă a cuvântului, oferă câmp larg de originală modelare a limbii, căci scriitorul este chemat să dea cuvintelor orientările sale, să le dozeze cu fantezie, „să cioplească din nou calapoadele, după planul cugetării lui".

Din acest motiv insistăm asupra faptului că receptarea operei literare nu înseamnă numai act de cercetare şi investigare a creaţiei literare, ci şi un proces de însuşire a experienţei stilistice a scriitorului, exprimată în capacitatea lui de a infuza cuvintelor nuanţe noi şi bogate, de a organiza fluxul verbal.

Comunicarea începe cu alegerea cuvîntului şi cu situarea lui într-un anume context pentru a exprima cel mai bine ideea pe care dorim s-o transmitem. În textul literar cuvintele obişnuite capătă încărcătură emoţională şi expresivă. Să luăm acest text din creaţia sadoveniană şi să urmărim în context viaţa următoarelor cuvinte: *a clipi, jar, fir, a se strecura, a se înroşi, a creşte, păclă, a izvorî*. „Spre asfinţit, în fundul pădurii, clipeau încă fire de jar, sub spuză; într-acolo se strecurau nenesimţit cele din urmă păsările, dându-i bună seara. Şi cu toate că spre răsărit se înroşea luna şi creştea lumina peste pâcla ogoarelor, în pădure o umbră tainică şi deasă se întindea, izvorând din văi şi cotloane necunoscute".

Prin trecerea de la sensul propriu la sensul figurat al cuvântului, de la denotaţie la conotaţie comunicarea primeşte

Scanned with OKEN Scanner

culoare şi se eliberează de banalitate. Dacă ne propunem, de exemplu, să fixăm prin sintagme imaginea ţăranului roman în preajma răscoalei din 1907 am formula, cu siguranţă, cam aşa: rob al pământului; cruht exploatat; umilit şi batjocorit; dârz şi revoltat etc. Concentrările metaforice din poezia lui O. Goga oferă imaginii despre ţăranul român plasticitate şi măreţie: „Voi cei mai buni copii ai firii/ Urziţi din lacrimi şi sudoare; Fraţi buni ai frunzelor din codru; Oştenii fără nume ce duc războiul mare-al tuturora; Ei ce se ating în neguri şi uitare/ Şi cad şi mor de crunta-mpovărare/ A tuturor durerilor din lume..."

Scriitorul este un bijutier; el lucrează cu pasiune asupra fiecărui cuvânt şi numai astfel el devine o individualitate creatoare. Ceea ce conferă originalitatea scriitorului este extraordinara sa intuiţie şi imaginaţie în modelarea faptelor de limbă, desigur, în limitele normelor gramaticale. Sunt edificatoare, în acest sens, cuvintele cu care T. Maiorescu încheie prima parte a studiului său – *O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867*: „Poetul nu este şi nu poate fi totdeauna nou în ideea realizată, dar nou şi original trebuie să fie veşmântul sensibil cu care o învelește şi pe care îl reproduce în imaginaţia noastră. Subiectul poeziilor, impresiile lirice, pasiunile omeneşti, frumuseţile naturii sunt aceleaşi de când lumea: nouă însă şi totdeauna variată este incorporarea lor în artă ".

Iată, de exemplu, viziunea artistică a celor mai mari poeţi ai neamului, din perioada de după M. Eminescu, asupra aceluiaşi motiv: procesul creaţiei artistice:

– T. Arghezi – *Testament*: „Ca să schimbăm acum, întâia oară / Sapa-n condei şi brazda-n călimară, / Bătrânii-au adunat printer plăvani / Sudoarea muncii sutelor de ani. / Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite / Eu am ivit cuvinte potrivite / Şi leagăne urmaşilor stăpâni, / Le-am prefăcut în visuri şi-n icoane".

– L. Blaga – *Poeţii*: „Ei tac ca roua. Ca sămânţa. Ca un dor. / Ca apele ei tac, ce umblă subt ogor / Şi-apoi sub cântecul privighetorilor / Izvor se fac în rarişte, izvor sonor".

Amândoi poeţii afirmă că munca de creaţie este istovitoare; ea implică trăire intensă şi dăruire totală. Procesul creaţiei artistice traversează un drum greu, de la perioada acumulărilor, la căutări şi nelinişti, până la finalizarea actului poetic care presupune transfigurarea realităţii, exprimarea unei noi viziuni asupra ei.

Observăm că metafora din poezia *Testament* este parfumată cu mieasma uşor arhaică şi populară a vocabularului arghezian, corespunzător cu transmiterea legăturii nestrămutate a poetului cu înaintaşii. Concentrările metaforice blagiene se pătrund de lirismul şi sensibilitatea poetului-filozof chemat să cânte plaiurile mioritice.

Între stilul ştiinţific şi stilul belletristic diferenţa se poate observa analizând, parallel, următoarele texte referitoare la imaginea Ceahlăului :

a) „Masiv muntos situat în Carpaţii Orientali, între valea Bistriţei la est, a Bistricioarei la nord şi a Bicazului la sud. Este alcătuit în special din conglomerate sculptate de vânturi, ploi şi zăpezi, Altitudinea maximă: 1904 m (vârful Toaca, cel mai înalt vârf din grupa centrală a Carpaţilor Orientali). Important obiectiv turistic".

b) „Priveam fără de ţintă-n sus / Departe-n zări albastre dus, / Un uriaş cu fruntea-n soare! / De pază ţării noastre pus. / Şi ca o taină călătoare / Un nor cu muntele vecin / Plutea-ntr-acest imens senin / Şi n-avea aripi să mai zboare!".

Noţiuni ştiinţifice, date exacte şi precise despre Ceahlău ni se dau în primul exemplu, textul adresându-se în primul rand raţiunii şi gândirii noastre. În cel de-al doilea caz se realizează o imagine subiectivă asupra Ceahlăului, efect al imaginaţiei şi sensibilităţii autorului. Ideile şi sentimentele sunt redate cu ajutorul imaginilor artistice. Nu ni se dau date precise despre acest masiv muntos; se realizează de fapt imaginea sintetică a Ceahlăului, expresie a viziunii scriitorului.

Categoriile gramaticale definesc, la rândul lor, o anumită încărcătură emoţională, de aceea abordarea lor depinde de modurile care se folosesc în expunere. Să ne aplecăm, spre exemplu, asupra unui fragment din opera lui N. Bălcescu, *Românii supt Mihai-Vodă Viteazul*: „Pe culmea cea mai înaltă a munţilor Carpaţi, se întinde o ţară mândră... Ea seamănă a fi un imens şi întins palat, capodoperă de arhitectură, unde sunt adunate şi aşezate cu măiestrie toate frumuseţile naturale ce împodobesc celelalte ţinuturi ale Europei... Stânci prăpăstioase, ... lunci înverzite, livezi mirositoare, văi răcoroase, gârle a căror limpede apă lin curge printre câmpiile înflorite, pâraie repezi, care mugind groaznic se prăvălesc în cataracte, printre acele ameninţătoare stânci de piatră, care plac vederii şi o spăimântează totodată".

Observăm că în această descriere de natură autorul vine cu o recuzită bogată de substantive şi adjective, compunând asfel un tablou static şi deosebit de pitoresc. Dacă citim textul fără adjective ne convingem de rolul acestei categorii gramaticale în descriere, de posibilităţile multiple pe care le oferă pentru a îmbrăca tabloul într-o haină de sărbătoare. Alteori, în zugrăvirea unor scene de luptă, verbul are darul de a oferi comunicării dinamism şi patetism. Ne convingem dacă urmărim frecvenţa verbelor în poezia lui M. Eminescu, *Scrisoarea III*.

Înţelegm, desigur, de ce marii noştri prozatori, reprezentanţi ai epicului pur, I. Creangă şi L. Rebreanu, construiesc naraţiunea pe forţa verbului pentru ca edificiul să dăinuiască peste timp.

Întotdeauna este necesară legătura logică între ideile abordate şi limbajul folosit. De aceea propoziţia şi fraza trebuie să respecte normele gramaticale şi, prin bogăţia şi varietatea ei, să confere comunicării precizie, claritate şi plasticitate. O frază clădită pe armonie şi echilibru, în care alternează propoziţiile bogate cu cele alcătuite dintr-un număr redus de cuvinte este rodul unei elaborări judicioase şi al unei sensibilităţi artistice. Se ştie că semnele scrisului nostru sunt roadele gândirii noastre; că „nu e vorbă care să fie urâtă după sunet, toate sunt bune când ne dau o nuanţă. Trebuie să fie o legătură intimă între obiectul ce descrii şi muzica frazei tale" (Gh. Bulgăr).

În viziunea artistică a scriitorilor noştri semnele de punctuaţie devin procedee stilistice prin care monologul şi sondajul psihologic sunt ridicate la o cotă dramatică foarte puternică. Trăirea intensă, dialogul dintre datorie şi sentiment ce a pus stăpânire pe sufletul lui Apostol Bologa, eroul romanului *Pădurea spânzuraţilor* de L. Rebreanu, sunt rezolvate artistic prin folosirea punctelor de suspensie, a semnelor întrebării şi exclamării.

Concluzii

A respecta normele scrierii corecte şi expresive presupune înlăturarea unor greşeli tipice, cum ar fi: pleonasmul, şablonul, repetiţia, folosirea improprie a unor cuvinte, vulgaritatea în vocabular, dezacordul gramatical, topica în propoziţie etc.

Rezultă, din cele relatate până aici, că a citi o operă literară înseamnă a găsi elementele de limbă şi stil prin care ea lucrează asupra exprimării noastre. Cuvintele lui M. Sadoveanu rămân pururi chemare: „Fraza cată să aibă o armonie, împerecheri noi de cuvinte, metafore izbutite. Moştenirea noastră literară ne oferă multe pilde de bogăţie şi originalitate a limbii. Să învăţăm mereu din aceste izvoare şi să cumpănim bine cuvintele când scriem".

Bibliografie:

1. Bulgăr, Gh. – *Problemele limbii literare în concepţia scriitorilor români*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1966;
2. Itu, Iustina – *Funcţia formativă a orelor de literatură*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

Scanned with OKEN Scanner

CARTEA ŞI IMPORTANȚA LECTURII

(THE BOOK AND THE IMPORTANCE OF READING)

înv. Mărioara Corcoz,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ion Basgan", Focşani
înv. Mirela Botiş,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Focşani

Abstract:
The young generation has the tendency of forgetting the book; the youngsters nowadays are attracted by other easier, funnier, noisier sources. It is very often that the teacher has to make up for the family's loss of involvement and interest. We must learn to know our children very well, we must find out what they like, we must gain their trust, educate their language, teach them to select correctly what they see and hear around them, we must rediscover together with them the inside and outside of a book.

Motto: „Cartea este comoară fără de preț în care unii își adună cele mai frumoase gânduri, ca alții să le poată folosi în voie. Cartea reflectă ca o oglindă lungul şir de secole ale vieții omenirii, istoria luptei sale pentru existență, pentru un viitor luminos, suferințele, bucuriile, înfrângerile şi biruințele sale toate. Iubiți cartea, îngrijiți-o şi citiți cât mai mult."
(G. F. Morozov, Cărți prietene)

Argument

În ceea ce priveşte încercarea de „a defini" actul intelectual de care ne ocupăm, încercare făcută de-a lungul a peste cinci secole de când există cartea în forma ei actuală, cuvintele marelui cronicar Miron Costin sunt cele mai izbutite metaforic: „...că nu iaste alta şi mai frumoasă şi mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților".

Cartea are o mare putere; ea te instruieşte fără să i-o ceri. Această putere creşte dacă îți deschizi inima în fața cărților, dacă le întrebi cum trebuie să trăieşti, care e rostul vieții, cum să devii om cu adevărat. Cartea este un depozit de inteligență omenească, cunoştințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit.

În zilele noastre există foarte multe surse de informații: radioul, televiziunea, cinematograful, calculatorul (internetul), presa. Generația tânără are tendința de a uita cartea; este atrasă de alte surse mai comode, mai distractive, mai zgomotoase. Nu ştiu să aleagă ce le e folositor, bun, util. De aceea, sarcina noastră, a cadrelor didactice e de două ori mai dificilă. De foarte multe ori trebuie să suplinim lipsa implicării interesului familiei. Trebuie să-i cunoaştem foarte bine pe copii, să aflăm ce le place, să-i implicăm în tot felul de activități extracurriculare, să-i câştigăm de partea noastră, să le educăm limbajul, să-i învățăm să selecteze corect tot ceea ce aud şi văd în jurul lor, să redescoperim împreună cu ei cartea.

Cartea nu te face să roşeşti de propria-ți ignoranță. „Frumoasă şi de folos zăbavă" la Miron Costin, „Urma sacră în care zace gata să învie sufletul poporului" la Mihail Sadoveanu, ajunge şi în basmul cult să se afle în zestrea lui „Făt-Frumos, cel cu cartea în mână născut", la Alexandru Vlahuță devine o chemare a sufletului, un „pamflet" la Caragiale, iar în rândul nostru devine lapidară expresia: „ai carte, ai parte".

Importanța lecturii în procesul didactic

Cea mai înaltă menire a cărții e cea instructiv-educativă. Întregul proces de învățământ, de la cel preşcolar la cel universitar se bazează pe cartea-manual. Drumul învățăturii şi citirii unei cărți nu are sfârşit; toate cărțile bune pot să învețe câte ceva pe planul ştiinței, tehnicii, artelor, moralei, comportamentului. Efortul şi dorința spre lectură continuă, sistematică, vizând o perspectivă, reprezintă condiția oricărui succes personal. O carte te trimite la alte cărți şi toate împreună formează baza trainică a culturii noastre. Toate celelalte mijloace de răspândire a cunoştințelor rămân subordonate cărții.

Alegerea cărților potrivite e numai primul pas. Al doilea pas e deprinderea lecturii, obținerea eficienței ei maxime. „Literatura ca ramură a artei are calitatea deosebită de a se adresa deopotrivă minții şi inimii cititorului contribuind astfel la instruirea şi educarea lui". (Maxim Gorki, Despre literatură şi artă)

Disciplinele studiate de elevi în şcoală nu dau decât elementele de bază ale ştiinței respective, urmând ca prin studiu individual sau prin specializare, fiecare să-şi desăvârşească cunoştințele. Spre deosebire de celelalte obiecte de învățământ, literatura nu impune neapărat un domeniu de specializare. Cunoaşterea ei este necesară fiecărui om care vrea să se cultive, indiferent de specializarea ulterioară. Nu avem posibilitatea de a cuprinde vastitatea operelor literare în cadrul lecțiilor şi de aceea importanța literaturii şi studiul ei în afara clasei capătă o importanță deosebită.

Studiul literaturii în ciclul primar este grupat în trei surse: texte de citire, texte de lectură, lecturi suplimentare extraşcolare. Învățătorul are datoria de a nu angaja copiii într-o învățare mecanică, pasivă care va conştientiza actul citirii, va consolida tehnica şi o va stabiliza în scopul dobândirii unor instrumente de lucru cu cartea, prin suscitarea, încurajarea şi dezvoltarea dorinței de lectură, recurgerea la texte literare accesibile vârstei şi ritmului de achiziție al fiecărui copil. Lista de lecturi literare suplimentare recomandate elevilor este orientativă, învățătorului revenindu-i datoria de a selecta, orienta şi îndruma lectura copiilor, în funcție de posibilitățile şi necesitățile locale. La clasele a doua, a treia şi a patra elevii pot trece la lectura cărților recomandate de programa şcolară printr-o planificare elaborată şi controlată de învățător.

Lectura în afara clasei are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit, să le stimuleze interesul pentru carte, să le satisfacă dorința de a cunoaşte viața, oamenii şi faptele lor. Lectura contribuie într-o măsură însemnată la îmbogățirea cunoştințelor elevilor, la formarea unui vocabular activ, bogat, la dezvoltarea dragostei față de patrie, la educarea sentimentelor estetice. Lectura în afara clasei constituie un important mijloc ajutător al întregului proces instructiv-educativ.

Necesitatea modernizării strategiei didactice, în vederea sporirii eficienței însuşirii limbii române în ciclul primar, constituie o preocupare permanentă a celor implicați în întregul proces instructiv-educativ. Cerințele psiho-pedagogice care determină eficiența în dirijarea procesului de însuşire a tehnicii lecturii sunt:

- asigurarea unei permanente interferențe între componentele limbii române;
- corelarea conținuturilor cu obiectivele psiho-pedagogice şi cu cele specifice;
- selectarea şi dozarea volumului de informații;
- definirea clară a obiectivelor generale şi operaționale;
- utilizarea celor mai potrivite metode şi procedee în realizarea obiectivelor propuse;

Scanned with OKEN Scanner

• concordanța deplină dintre obiective, conținuturi, strategii și posibilitățile de învățare proprii elevilor la această vârstă.

Modalități de stimulare a lecturii

Procesul învățării și stăpânirii mecanismelor citirii este complex și determinat de numeroși factori: percepția vizuală și nivelul de organizare a structurii spațiale; mișcările globilor oculari; percepția, discriminarea și atenția auditivă; capacitatea de a reproduce modele vizuale; maturitatea limbajului vorbit și experiența lingvistică anterioară; aptitudinea potențială pentru lectură; factori afectivi și de motivație; competența educatorului și strategiile folosite. În practica școlară se folosesc diverse forme de îndrumare a lecturii în afara clasei. Dintre acestea amintim:

Expunerea prin povestire. Se folosește îndeosebi la clasele mici; se poate desfășura pe baza povestirii model, prin folosirea expresiilor nuanțate de către învățător sau elevi cu privire la cuprinsul unei cărți sau lecturi puse în discuție. Povestirea poate fi însoțită de imagini, fotografii. Elevii dobândesc un cerc de reprezentări despre obiecte, fenomene, fapte, întâmplări care nu pot fi percepute ca atare. Povestirea devine un model de vorbire, e calea prin care elevii asimilează cele mai multe expresii poetice, cunosc limba populară în comparație cu limba literară și în acest fel își îmbogățesc vocabularul. Povestirea reprezintă o prețioasă cale de influențare a conștiinței elevilor, exercită influență asupra educației estetice. Pentru a transforma acest tip de activitate didactică într-o cale de influențare multilaterală a elevilor, se cere din partea învățătorului să reflecteze asupra celor mai variate modalități de prelucrare a conținutului.

Conversația sau dezbaterea. Efectul educativ constă în schimbul viu de păreri, în dezvăluirea mai largă și mai adâncă a conținutului cărții, în mărirea emotivității percepeii ei, în intensificarea influenței ei asupra micilor cititori. Astfel de discuții colective educă la elevi deprinderea citirii atente, deprinderea exprimării frumoase, capacitatea de a-și susține părerea, de a justifica. Învățătorul conduce discuția prin întrebări cu caracter generalizator. Un alt mod de folosire a dezbaterii literare îl constituie redarea într-o formă închegată a unor episoade din creațiile citite sau discuție pe o temă oarecare.

Convorbirea sau dialogul. Este utilizată în scopul dezvoltării vorbirii și conversației la clasele mici. Convorbirea nu trebuie confundată cu conversația, dar în esența ei se bazează pe același principiu: circulația informației între doi sau mai mulți interlocutori. Convorbirea activează starea generală a elevilor; solicită procesele intelectuale, creând o stare tensională propice unei activități eficiente; este mai eficace pentru actualizarea fondului de cunoștințe; sporește capacitatea de concentrare a atenției, cultivă vorbirea dialogată; solicită diferite laturi ale personalității.

Recenzia unor cărți este un alt mijloc de îndrumare a lecturii particulare. La clasa a II-a recenzia se prezintă oral de către elevi, nefiind altceva decât rezumatul pe scurt al propriilor păreri despre creațiile citite. Important este ca prin această activitate să se cultive interesul pentru citit și capacitatea de a comenta, într-o manieră originală, accesibilă o carte.

Lecțiile de popularizare a cărților sau a unor scriitori constituie un alt mijloc de îndrumare a lecturii particulare. O carte pentru copii nou apărută este bine să fie prezentată elevilor.

Organizarea expozițiilor de carte se poate realiza pe baza unei tematici: „Din viața elevilor", „Povestiri istorice", „Povestiri despre animale", „Noi și protecția mediului"; se poate organiza la aniversarea unui scriitor (M. Eminescu, I. Creangă). Se bazează pe colaborarea cu biblioteca și îi încurajează pe copii.

Șezătoarea literară se organizează în cadrul clasei sau cu clase diferite; se invită părinți. Se recită poezii, se dramatizează povestiri, se povestesc episoade mai importante din opera unui scriitor, se cântă în cor melodii pe versuri ale unor poeți. Este o formă atractivă, recreativă și dinamizatoare; este cadrul cel mai adecvat manifestării libere a elevilor, mijloc eficient de exersare și cultivare a relațiilor de colaborare, încredere.

Medalionul literar consacrat aniversării unui scriitor presupune o organizare bună, din timp, pentru a ști: cine recită, cine cântă, cine prezintă referatul, cine citește unele episoade reprezentative.

Concursurile pe teme literare se organizează în cadrul clasei sau între clase paralele, între școli. Se recomandă ca acestea să aibă o bibliografie comună și să se acorde premii. Acestea îi antrenează pe elevi și le dau multiple satisfacții.

Colțul lecturii ar trebui să existe în fiecare clasă. Este bine să fie amenajat cu cărți ale marilor scriitori și, în special, cu cărți ale autorului studiat în acea săptămână. Poate să cuprindă fișe bibliografice, reviste, imagini, desene.

Colaborarea cu revista școlii se poate realiza prin grija ca cele mai reușite compuneri sau mici creații în versuri să fie publicate în paginile acesteia. Atunci satisfacția elevului e și mai mare.

Lectura săptămânală se recomandă în afara lecturilor din manual, din culegerile de texte și este diferită de lectura suplimentară. La autorul studiat se poate da o lectură pentru toată clasa.

Concluzii

Necesitatea îndrumării lecturii elevilor este indiscutabilă. Copilul are dificultăți în alegerea unei cărți; conținutul acsteia poate depăși nivelul de înțelegere.

Obiectivul final este trezirea interesului elevilor pentru lectură, activitate care reprezintă chezășia succesului în activitatea școlarului, dar și a învățătorului. Copilul, în general, nu are încredere în forțele lui. Efortul pe care îl face în primele clase pentru a parcurge câteva pagini este uriaș. Adulții uită acest lucru și, de aceea, nici nu-i acordă la timp atenția cuvenită.

Pentru a-i determina pe copii să devină cititori pasionați este necesar să se formeze, cu răbdare și stăruință, gustul pentru lectură.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (și colab.) – *Psihologie școlară*, Iași, Editura „Polirom", 1998;
2. Șoitu, Laurențiu – *Comunicare și educație*, Iași, Editura „Spiru Haret", 1996.

VARIANTE METODICE ÎN ABORDAREA LECTURII PARTICULARE

(METHODICAL ALTERNATIVES IN APPROACHING THE PRIVATE READING)

prof. Daniela Cristea,
Școala cu Clasele I-VIII „Vasile Conta", Târgu Neamț, jud. Neamț

Abstract:

From the series of extracurricular activities, essential to the subject Romanian-language and literature, the activity of guidance, support and control of private reading stands out through its importance and formative role.

This issue has two aspects:

Scanned with OKEN Scanner

• *one concerning various distinct activities of stimulating and guiding the reading outside the classroom (discussions, photos, reviews, book stalls, visits to the library or to the book shop, literary magazines, audio and video teaching aids).*

• *the other regarding special classes stipulated by he syllabus, with a positive result in the guidance and control of private reading.*

Din şirul acţiunilor extracurriculare specifice disciplinei limba şi literatura română, se detaşează, prin importanţă şi rol formativ, activitatea de îndrumare, susţinere şi control a lecturii particulare.

Această problematică are două aspecte:

• unul referitor la acţiunile diverse de stimulare şi îndrumare a lecturii în afara clasei (discuţii, fotografii, recenzii, standuri de carte, vizite la bibliotecă şi la librărie, gazeta literară, vizionări şi audiţii);

• celălalt privitor la orele speciale prevăzute de programă, destinate îndrumării şi controlului lecturii particulare.

Îşi face simţită prezenţa din ce în ce mai mult un fenomen îngrijorător: îndepărtarea tinerilor (şi nu numai a lor) de carte. Nu pentru că ar fi vina lor, ci pentru că influenţe şi presiuni conjuncturale venite dinspre societate – incluzând şi şcoala – plasează cartea într-o altă ordine de priorităţi; ea a intrat în derizoriu şi este privită ca un fapt de cultură perimat.

Literatura este în pericol de a deveni doar o „disciplină" ştiinţifică limitată la cunoaşterea resorturilor limbii şi a instrumentelor de receptare a textului, deci prea puţin pentru a fi siguri că absolventul va fi, în continuare, un cititor consecvent.

Dacă fenomenul poate fi numit o „criză a lecturii", ne putem întreba mai întâi dacă merită să mai ieşim din ea şi, dacă răspunsul este afirmativ, cum putem s-o facem. Mai poate fi lectura particulară făcută ca altădată ?

Ora de lectură particulară se întemeiază pe:

• activitatea personală a copilului / tânărului;
• fapte şi experienţe umane;
• interesul spontan al copilului;
• construirea şi exersarea competenţelor de comunicare;
• atenuarea disparităţilor din ce în ce mai mari între elevii din mediul rural şi cei de la oraş, în ceea ce priveşte nivelul cultural;
• oferirea unor resurse pentru dezvoltarea gândirii „academice", dar şi de activare a aşa-numitei *inteligenţe emoţionale* (capacitate de automotivare, de control al impulsurilor, sensibilitate subtilă de înţelegere a propriei fiinţe, dar şi pe cea a semenilor).

Îndrumarea lecturii

Cercetările de psihologie şi sociologie referitoare la lectură recomandă o gamă variată de mijloace, menite să favorizeze apropierea copilului de literatură. Dintre acestea reţinem:

- crearea ambianţei de lectură, a atmosferei de cult pentru carte încă din perioada grădiniţei, prin introducerea de cărţi colorate, benzi desenate, ilustraţii, desene înfăţişând personaje literare etc., în spaţiul de joacă al copiilor;
- povestirea atractivă a conţinutului unor cărţi, accesibile vârstei, povestire efectuată de către educatoare, învăţător, de către părinţi sau elevii care au citit cărţile respective;
- lectura expresivă a unor fragmente semnificative, audiţii după discuri, benzi magnetice, videocasete a unor texte dramatizate;
- prezentarea de ilustraţii la texte, a unor diafilme după opere literare asociate cu povestirea conţinutului pe baza lor, lectura unor cărţi alcătuite din benzi desenate etc.;
- utilizarea filmului după opere literare, a foiletoanelor prezentate la TV ca imbold pentru lectura unor cărţi;
- întocmirea de vitrine cu noutăţi literare şi prezentarea de recenzii la cărţi recent apărute;
- organizarea de standuri de cărţi în şcoală, vizite la librării;
- întâlniri cu scriitorii şi vizionări de spectacole teatrale etc.

Activitatea de dirijare sistematică a lecturii se realizează în şcoală prin corelarea cu studiul acesteia la clasă. În acest scop se alcătuiesc *liste bibliografice*, indicându-se lecturile obligatorii şi cele facultative. Aceste liste se comunică şi se afişează la sfârşitul anului şcolar pentru anul următor şi se reamintesc la începutul anului şi al fiecărui semestru. Totodată, la orele de literatură se semnalează noutăţile editoriale şi operele asemănătoare ca tematică şi mod de realizare cu cele studiate la clasă.

Îndrumarea lecturii vizează formarea la elevi a plăcerii de a citi, de a simţi lectura ca pe o necesitate cotidiană.

În privinţa lecturii diferitelor categorii de cărţi se va recomanda respectarea unor indicaţii de principiu. Astfel *cărţile de idei* reclamă arta de a citi confruntând şi corelând mereu. Cărţile *care se adresează sentimentului* cer să te laşi furat de lectură, căci autorul este un semănător de sentimente. El doreşte să emoţioneze, să-l facă pe cititor să-i împărtăşească sentimentele, încearcă să ne transpună, printr-un fel de contagiune, diferite stări sufleteşti.

Luând în mână o carte trebuie să porneşti la lectura ei cu simpatie, aceasta fiind o altă cheie de pătrundere în universul ei. Se va atrage, de asemenea, atenţia că este recomandabil să-ţi faci singur o părere despre o carte citită şi să nu te limitezi la lectura ghidată de critici sau numai la lectura cronicilor literare, a recenziilor.

Îndrumarea lecturii presupune şi stimularea şi exersarea lecturii expresive şi recitirii artistice prin organizarea de concursuri de recitări şi lectură expresivă, de povestire artistică, prin dramatizarea şi interpretarea unor texte în proză, prin prezentări de cărţi, spectacole etc.

Îndrumarea lecturii vizează, dincolo de cunoaşterea prin lectură a operelor literare, a tehnicilor de lectură, şi iniţierea elevilor în structura mesajului transmis prin cărţi. Aceasta presupune prezentarea cărţii ca instrument de muncă intelectuală, clarificarea unor noţiuni ca broşură, volum, format al cărţii, pagină de titlu, tom, periodice, colecţie, serie, enciclopedie, culegere, crestomaţie, antologie, volum omagial, comemorativ, extras, copertă, supracopertă, datele publicării, casetă tipografică, prefaţă, introducere, comentarii, note, indice (tematic, de nume, de autori), anexe, bibliografie, tablă de materii, cuprins etc. Totodată, elevii trebuie familiarizaţi cu tehnica culegerii informaţiilor din cărţi prin elaborarea de fişe de lectură, extrase, teze, rezumate, conspecte, note de studiu sau cu forme de exprimare creatoare a ideilor desprinse din cărţi prin elaborarea de recenzii, note, cronici literare, eseuri.

Rolul orei de lectură particulară în sfera curriculară

Lectura particulară:

- creează cadrul adecvat unui nou tip de relaţie profesor-elev, elev-elev;
- situaţiile de colaborare sunt frecvente;
- tehnicile de muncă intelectuală sunt favorizate;
- motivaţia exterioară a învăţării devine motivaţie interioară;
- se dezvoltă iniţiativa elevului, creativitatea sa, competenţa de comunicare;
- se îmbunătăţeşte / perfecţionează exprimarea verbală şi scrisă şi, în general, exprimarea propriei personalităţi;
- formează şi dezvoltă gustul pentru lectură şi spiritul critic al elevului, punându-se bazele devenirii sale ca cititor asiduu, pasionat, nu unul pasiv sau ocazional;
- dezvoltă reflecţia, intuiţia, abilitatea de a acţiona în diferite situaţii de comunicare, sensibilitatea, imaginaţia, îmbogăţind deci sufletul şi mintea copilului / tânărului;
- deschide noi orizonturi culturale pentru preadolescent: creaţie literară personală, colaborare la revista şcolii, participare la diferite concursuri cultural-artistice.

Ca forme de îndrumare a lecturii particulare a elevilor în afara clasei enumerăm:

- expunerea cu ajutorul povestirii;
- conversaţia cu elevii sub forma unei dezbateri;

Scanned with OKEN Scanner

- activitatea directă cu cartea prin citirea expresivă de către învățător/profesor;
- lecții de informare şi popularizare a cărții;
- recenzii;
- concursuri pe teme literare diverse;
- reconstituirea unor trasee celebre prin călătoria imaginară pe hartă;
- seri de poezie;
- medalioane literare;
- întocmirea de albume literare, ajungând până la tabere cu caracter literar (cu scopuri de creație), reviste literare, presă, radio, televiziune.

Concluzii

„Cartea este cel mai rafinat instrument de perfecționare a omului" afirma, într-un interviu televizat, academicianul Alexandru Balaci. Pentru noi, profesorii de limba română, faptul este cu atât mai evident. *Ora de lectură particulară* poate şi trebuie să devină altceva decât a fost. Nu este vorba de a suplimenta orele obişnuite sau de a le pretinde elevilor să citească şi mai mult. Fiecare profesor, ca autoritate lucidă, poate regândi desfăşurarea orei în alți termeni.

Ne gândim atât la aspecte de *conținut* – în sensul selectării atente a modelelor valorice adevărate şi mentalității contemporane – cât şi la noi *abordări metodologice* – în spiritul metodelor interactive şi / sau al unor noi forme de lecție, de exemplu lecția-colaj.

Dacă lectura particulară nu este dirijată, controlată şi verificată sistematic şi continuu de-a lungul învățământului primar şi a celui gimnazial, ea nu poate avea efectele scontate în evoluția personalității (pre)adolescentului.

Bibliografie:

1. Goia, V; Drăgătoiu, I. – *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
2. Ionescu, M.; Radu, I. – *Didactica modernă*, Ediția a II-a, Cluj, Editura „Dacia", 2001;
3. Parfene, C. – *Literatura în şcoală*, Ediția a II-a, Iaşi, Editura Universității „A. I. Cuza", 1997.

METODELE DE SPARGERE A GHEȚII (DE DEZGHEȚ, DE ÎNCĂLZIRE) CA MODALITATE DE INTRARE ÎN LECTURA UNUI TEXT

(METHODS FOR ICE BREAKING (THAWING, HEATING) AS A WAY OF STARTING THE READING OF A TEXT)

înv. Elena-Lăcrămioara Stoian,
Şcoala cu Clasele I-VIII Vînători, jud. Vrancea

Abstract:

The active methods of communication facilitate the students' motivating in order to improve the reading of a text. We can establish a taxonomy of these active methods following a progression of the act of acquiring knowledge. Taking into consideration a criterion of the moment in which these methods are used, we can distinguish the following categories: methods of interrelation, methods of breaking the ice, methods of facilitating reading and methods of consolidation and evaluation.

Despre metodele active folosite în comunicare

Metodele active de comunicare uşurează motivarea elevilor pentru remedierea lecturii unui text. S-ar putea stabili o tipologie a acestor metode active de comunicare urmărindu-se o progresie a însuşirii cunoştințelor.

După un criteriu al momentului aplicării acestora, s-ar putea desprinde următoarele categorii: *metode de intercunoaştere*, *metode de spargere a gheții*, *metode de optimizare a lecturii* şi *metode de fixare a cunoştințelor şi de evaluare*.

Metodele de dezgheț sunt metode active de comunicare plasate la începutul unei secvențe de învățare şi care direcționează atenția către noul conținut, făcând legătura cu experiența de viață a elevilor.

Exercițiile trebuie să fie scurte şi dinamice şi să antreneze toți elevii. Învățătorul poate imagina soluții originale, recurgând la diverse tipuri de inteligențe: verbală, chinestezică, muzicală, vizuală etc. Aceste exerciții au un rol important în motivarea elevilor pentru secvența de învățare care urmează, ajutând la captarea atenției, la înlăturarea oboselii şi a monotoniei. Începutul oricărei lecții trebuie să aibă un asemenea exercițiu, care motivează interesul spre noul conținut. Uneori, se poate combina cu evaluarea cunoştințelor din lecția precedentă, care încetează astfel să mai fie stresantă sau în fixare, mai ales dacă lecția a fost obositoare.

Metode de dezgheț - exemple

Caracteristicile generale amintite pot fi recunoscute în exemplele care urmează:

a. *Caută cuvântul ascuns*

Elevii pot participa toți la exercițiu, aşezați în cerc sau semicerc, în jurul învățătorului. Învățătorul scrie un cuvânt pe un bilet, iar elevii trebuie să pună întrebări la care învățătorul poate răspunde doar cu *da* sau *nu*. Elevii pot pune o succesiune de întrebări care să-i ducă spre răspunsul corect, logice şi fără să le repete. Când cineva consideră că a găsit cuvântul, întreabă: *Este x?* Această întrebare nu se poate pune decât de cinci ori. Dacă nu ghicesc, jocul se întrerupe şi învățătorul arată ce este scris pe bilet.

Este un exercițiu care poate fi folosit pentru a anunța titlul format dintr-un singur cuvânt al unei lecții noi. De exemplu: *Puişorii*, de Emil Gârleanu; *Toamna*, de Octavian Goga; *Vizită...*, de I. L. Caragiale sau la lecțiile de comunicare: *Cartea, Cuvântul, Scrisoarea* etc.

b. *Turul galeriei*

Turul galeriei este o metodă activă inventată de Kagan (1992) în care elevii sunt încurajați să învețe prin colaborare. Poate fi folosită într-un exercițiu de dezgheț, combinându-se uneori cu un exercițiu de evaluare. Elevii trebuie să realizeze un produs la şcoală sau acasă, iar calitatea lui să poată fi receptată într-un timp scurt. Ei pot lucra individual sau în grup.

De exemplu, pentru a anunța subiectul lecției noi la *Iarna pe uliță*, de George Coşbuc li se cere elevilor să facă un desen în care să reprezinte acest anotimp şi să scrie pe o foaie o definiție originală a iernii, o propoziție sau doar un cuvânt care le sugerează anotimpul. Produsele sunt expuse în clasă, prinse cu nişte cârlige pe o sfoară, lipite pe un panou, pe un dulap, pe tablă, alcătuind o galerie. Evaluarea produselor se poate face în grup, în urma discuției alegându-se primele trei produse, care primesc trei puncte pentru locul I, două puncte pentru locul al II-lea şi un punct pentru locul al III-lea. Grupurile „vizitează" galeria, trecând pe rând prin fața tuturor produselor, făcând observații, comentând, eventual notând pe o foaie părerile unor colegi. Prin citirea enunțurilor care însoțesc produsele, sunt stimulați să citească un text necunoscut, iar mişcarea elevilor, receptarea rapidă a produselor, discuțiile fac din această metodă o modalitate eficientă de activizare a clasei.

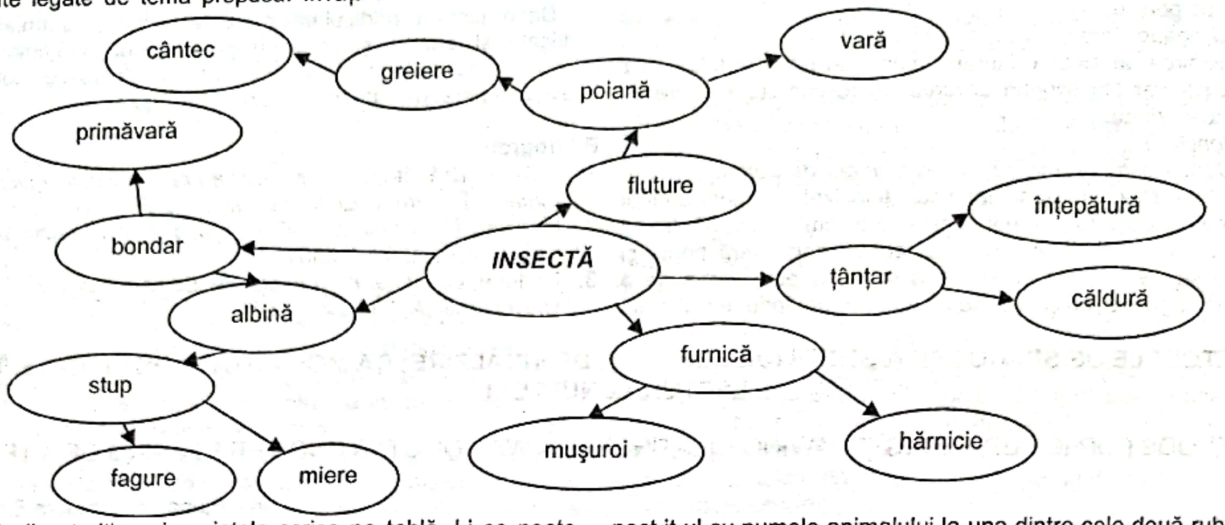
c. *Chiorchinele (rețeaua de semnificații)*

Ciorchinele este o metodă prin care se realizează un câmp lexical, fiind actualizate cunoştințele dobândite anterior de elevi despre subiect. Câmpul lexical al unui cuvânt este alcătuit din ansamblul tuturor cuvintelor care se raportează la

Scanned with OKEN Scanner

aceeaşi idee, oricare ar fi radicalul termenilor. Aceasta înseamnă că elevii pot spune orice cuvânt legat ca sens de ideea de la care se porneşte.

Învățătorul scrie în mijlocul tablei un cuvânt şi îl încercuieşte (se poate scrie şi o propoziție). Copiii citesc nucleul (cuvântul sau propoziția) şi apoi vor spune rapid cuvinte legate de tema propusă. Învățătorul trebuie să aibă grijă să tragă linii între cuvintele care derivă unele din altele. Se scriu toate cuvintele propuse de elevi fără nici o evaluare a acestora şi nu se opreşte fluxul ideilor decât la expirarea timpului propus inițial. De exemplu, se poate obține un ciorchine, ca în shema alăturată, care ar putea fi utilizat ca exercițiu de dezgheț pentru *Balada unui greier mic*, de George Topârceanu.



Elevii pot citi apoi cuvintele scrise pe tablă. Li se poate cere să găsească insectele folositoare şi cele nefolositoare sau pe cele care sugerează hărnicia şi pe cele care sugerează lenea etc. Se poate observa că elevii fac paralel cu exercițiul de actualizare a cunoştințelor şi un exercițiu de citire. Metoda poate fi folosită şi în fixarea cunoştințelor, grupând informațiile primite după anumite criterii. Reprezentările grafice pot fi diverse: constelație, matrice. Se poate folosi o matrice completată individual şi urmată de o discuție în grup.

Cuvânt	*Pentru om*	*Pentru vegetație*	*Pentru păsări*
toamnă	tristețe	dispariție	plecare
ploaie	umbrelă	brumă	udare

Acest exercițiu poate stimula comunicarea în lecție, antrenând elevii în lectură şi obligându-i să citească termenii solicitați.

d. Îmi place, nu-mi place

Este un joc pe care învățătorul îl poate folosi în multe situații, făcând cu elevii şi un eficient exercițiu de lectură. De exemplu, la începutul lecției *Fram, ursul polar*, de Cezar Petrescu, la clasa a III-a, se poate utiliza un asemenea exercițiu.

Se dă fiecărui copil o foaie şi un set de post-it-uri, pe care sunt scrise nume de animale. Copilul trebuie să lipească post-it-ul cu numele animalului la una dintre cele două rubrici. După încheierea lucrului, învățătorul citeşte numele animalului şi vede câți elevi îl plac şi câți nu.

	pisica	ursul	girafa
Îmi place	câinele	oaia	maimuța
Nu-mi place	vaca	porcul	vulpea
	lupul	capra	elefantul

Se pot stabili astfel animalele preferate ale clasei, făcându-se ulterior proiecte în grup care să aibă asemenea subiecte, elevii culegând o serie de informații ştiințifice, literare, de artă plastică etc. Se stabileşte locul pe care îl are în preferințele copiilor ursul, învățătorul spunând că noua lecție se ocupă de un animal mai deosebit, un urs polar, numit Fram.

Bibliografie:

1. Dobra, Sofia, Stoicescu, Daniela – *Recuperarea rămânerii în urmă la lectură, pentru învățământul primar*, Revista *Educația 2000+*, Bucureşti, Editura „Dvorski Monica", 2005;
2. Mureşan, P. – *Învățarea eficientă şi rapidă*, Bucureşti, Editura „Ceres", 1990.

METODE ACTIVE DE COMUNICARE APLICATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PENTRU RECUPERAREA RĂMÂNERII ÎN URMĂ LA LECTURĂ

(ACTIVE METHODS OF COMMUNICATION EMPLOYED IN PRIMARY SCHOOL IN ORDER TO RETRIEVE REMAINING READINGS)

înv. Carmen Spătaru, înv. Elena Ciocârlan,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan cel Mare", Zemeş, jud. Bacău

Abstract:

The active methods of communication facilitate the action of stimulating the students to retrieve the reading of a text. The utilization of these active-participative methods assist the improvement of the relationships between students, on the one hand, and between the students and the teacher, on the other hand. Thus, the students are more co-operative, more communicative, they ask questions more freely, manifesting an open attitude to reading.

Motto: *„Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mişca în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățile şi victoriile intelectuale deopotrivă."*
(*J. Dewey*)

Cu toții simțim nevoia să mai schimbăm din când în când „cărările" pe care le-am bătut ani de-a rândul. Lucrând cu „cei mici", mai devreme sau mai târziu, pornind în călătoria spre „centrul inimii" şi realizăm că avem datoria morală de „a-i citi

Scanned with OKEN Scanner

şi de a-i ajuta să-şi găsească locul şi rostul în viaţă". Ar fi ideal dacă am avea în echipă un psiholog, care ar putea face investigaţii amănunţite, folosind mijloace obiective de măsurare şi evaluare. În lipsa acestuia, însă, trebuie să ne folosim de calităţile noastre de observatori, înlăturând pe cât posibil subiectivismul şi amintindu-ne de imensa responsabilitate pe care o avem: „profesia de dascăl rămâne hotărâtoare şi cu un impact durabil asupra biografiei tuturor" (A. Marga).

Centrarea pe elev impune în procesul de predare o interacţiune permanentă între cadrul didactic şi cel care învaţă. Consecinţa este o alegere cu precădere a metodelor activ-participative pentru crearea de capacităţi, astfel încât elevul să ştie să aplice cunoştinţele dobândite. Se schimbă astfel şi comunicarea tradiţională de la catedră spre clasă, relaţiile fiind mult mai complexe, modificându-şi direcţia, pentru că mesajele sunt transmise de la elev. Sensul comunicării didactice devine în felul acesta altul, din perspectiva învăţământului modern.

Aplicarea metodelor active de comunicare la lectură

Metodele active de comunicare uşurează motivarea elevilor pentru remedierea lecturii unui text. S-ar putea stabili o tipologie a acestor metode active de comunicare prin care se motivează elevii în remedierea lecturii, urmărindu-se o progresie a însuşirii cunoştinţelor.

După un criteriu al momentului aplicării acestor metode care facilitează lectura remedială s-ar putea desprinde următoarele categorii:

I. metode de intercunoaştere;
II. metode de spargere a gheţii;
III. metode de optimizare a lecturii.

Rolul acestor metode este:

- de a-i oferi încredere în forţele proprii;
- de a înlătura inhibiţiile copilului care percepe mediul şcolar ca pe ceva străin;
- de a-l socializa;
- de a-l face să deprindă mai uşor cunoştinţele.

I. Pentru a realiza încă de la început o bună comunicare cu elevii se poate aplica un procedeu activ de intercunoaştere pe baza metodelor de intercunoaştere ca: metoda „Floricica", metoda „Balonului clasei", metoda „Covoraşul clasei", metoda „Ghirlandei", metoda „Strada clasei" etc. Învăţătorul, aplicând aceste metode de intercunoaştere la clasă, va realiza căi de omogenizare a unor grupuri ai căror membrii nu se cunosc.

II. Metodele de spargere a gheţii se utilizează ca modalitate de intrare în lectura unui text nou, făcând legătura cu experienţa anterioară de viaţă a elevilor. Astfel de metode de spargere a gheţii sunt: „Caută cuvântul ascuns", „ciochinele", „Turul galeriei" „Bingo", „Îmi place, nu-mi place" etc. Începutul oricărei lecţii trebuie să aibă un asemenea exerciţiu, care motivează interesul spre noul conţinut. Învăţătorul poate imagina soluţii originale, recurgând la diverse tipuri de inteligenţe: verbală, kinestezică, muzicală, vizuală etc.

III. Metodele de optimizare a lecturii sunt metodele care contribuie la rezolvarea a două mari probleme: descifrarea semnificaţiei literelor care formează un cuvânt şi descifrarea semnificaţiei unui text, rezultată din îmbinarea cuvintelor în enunţuri şi a enunţurilor într-un discurs. Astfel de metode de optimizare a lecturii sunt: „Găseşte litera", „Fă un cuvânt nou", „Cuvinte tăiate", „Cuvinte bolnave", „Plicurile", „Lectura predictivă", „Lectura şi rezumarea în perechi" etc. Aceste metode de comunicare îi lasă pe copii să se manifeste liber, să se exprime liber referitor la o lectură dată.

Ce putem face după ce am citit un text literar?

Individual, în pereche sau grup:

OPŢIUNI	*DESCRIERE*
Jurnalul cititorului	Completează în jurnalul clasei sau în jurnalul personal titlul şi autorul textului citit.
Titlul	Explică totul
Ilustrarea textului	Ilustrează fragmentul preferat sau personajele
Benzi desenate	Ilustrează textul cu colegii sub forma benzilor desenate
Şezătoare literară	Citeşte unui coleg sau prieten: fragmentul preferat, alt fragment scris de acelaşi autor etc.
Semn de carte	Realizează un semn de carte cu întâmplări din textul citit.
Mimă	Mimează un personaj: solicită colegii să ghicească despre cine este vorba.
Bancă de cuvinte	Selectează şi scrie pe caiet: cuvinte formate din două, trei, „n" silabe, cuvinte care denumesc fiinţe etc.
Afiş	Realizează un afiş pentru acest text.
Reclamă-radio	Scrie textul unei reclame radio pentru aceasta carte.
Personaje	Scrie lista cu personajele prezente în text: scrie câteva cuvinte despre personajul preferat
Teatru	Prezintă textul literar sub forma unei piese de teatru
Teatru de păpuşi	Prezintă textul literar sub forma unei piese de teatru de păpuşi.
Jucărie-mobil	Realizează un mobil, cu diverse materiale şi tehnici specifice abilităţilor practice, cu personajele, scenele din text.

Aplicarea acestor metode activ-participative la lectură facilitează ameliorarea raporturilor dintre elevi pe de o parte şi dintre elevi şi cadrul didactic, pe de altă parte, elevii fiind mai cooperanţi, mai comunicativi, punând întrebări deschise ajungând astfel la o atitudine deschisă faţă de lectura în sine. În vremuri de rapide progrese, de reînnoire neîncetată a cunoştinţelor şi tehnicilor de muncă, de mare mobilitate socio-profesională, adaptarea şi participarea activă, creatoare a individului la rezolvarea sarcinilor noi şi complexe care-i stau în faţă cer să fie fundamentate întotdeauna pe o orientare modernă în specialitatea sa, să ţină pasul cu ceea ce este esenţial şi actual în domeniul sau de activitate, evitând, astfel, acea inadaptare socio-profesionala şi culturală generatoare de frustaţie.

Ţinând cont de aceste cerinţe, epoca modernă a lărgit considerabil funcţiile autoeducaţiei, ale autoinstrucţiei, ale cultivării de sine, atribuind o nouă menire învăţământului. „Sarcina unei activităţi moderne nu este de a da un sistem de-a gata de cunoştinţe de transmis elevului, ci de a-i transmite bazele şi metodele autoformării lui pentru o viaţă întreagă; în special pentru perioada în care nu se va mai putea sprijini pe educatorul său. Şcoala viitorului trebuie să transforme obiectul educaţiei de până acum în subiectul autoeducaţiei, pe omul de educat în unul care se educă pe sine, instruirea în autoinstruire" (4).

Tocmai acest lucru încearcă, şi se pare că are toate şansele să reuşească, aplicarea intensivă a metodelor activ-participative în activitatea instructiv-educativă. Folosirea aceastui tip de metode are doua avantaje. Unul ar fi că elevii achiziţionează mult mai uşor cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, dar în acelaşi timp le formează acele comportamente, bazate pe mecanismele inteligenţei, ale gândirii şi ale imaginaţiei, care îi vor ajuta mai târziu să se integreze în societatea modernă, fiind capabili de autoinstrucţie şi autoeducaţie.

Concluzii

Cadrul didactic, prin tot ceea ce face, trebuie să inducă elevilor săi o atitudine conştientă faţă de învăţătură, să le formeze deprinderi de muncă independentă, să le dezvolte imaginaţia, entuziasmul, să le menţină treaz interesul pentru învăţătură. Cunoscând bine elevul, antrenând laturile pozitive ale acestuia, prin punerea în valoare a ceea ce are mai bun

Scanned with OKEN Scanner

fiecare, învățătorul poate folosi o varietate de modalități prin care să stimuleze și să intensifice activizarea elevilor.

Așadar, în opoziție cu metodologia tradițională, pentru care elevul rămâne mai mult un auditor sau un simplu „spectator" în clasă, gata să recepteze pasiv ceea ce i se transmite ori i se demonstrează, metodele activ-participative au tendința să facă din acesta un actor, un participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele pe calea activității proprii, a unei angajări optime a gândirii, a mobilizării tuturor funcțiilor intelectuale și energiilor emoțional-motivaționale în raport cu sarcina de învățare. Aplicarea acestor metode în lecții a facilitat ameliorarea raporturilor dintre elevi, pe de o parte, și dintre elevi și cadrul didactic pe de altă parte prin formarea unei atitudini corespunzătoare față de muncă, elevii fiind mai cooperanți, mai comunicativi, punând întrebări, nefiindu-le teamă să-și ascundă neștiința, ajungând astfel la o atitudine sinceră și deschisă față de aprecierile cadrului didactic. Devin astfel, mult mai interesați în a ști cât au dobândit zilnic, conștienți fiind de valoarea lor pe care doresc permanent să o îmbunătățească.

Astfel, învățarea activ-participativă contribuie și la formarea la elevi a spiritului științific, care reprezintă o sinteză a capacităților specifice omului societății noastre, cum sunt: cultura științifică, inventivitatea, originalitatea, creativitatea, capacitatea de a cerceta, de a experimenta.

Apelând la acest tip de metode, am observat că s-a redus pierderea de timp, toți elevii fiind implicați în rezolvarea sarcinilor de lucru. Prin aprecieri și verificări imediate, cantitative și calitative, a răspunsurilor elevilor am urmărit dezvoltarea capacității de autoapreciere, a spiritului critic, dar și evaluarea performanțelor școlare proprii, premisa a autoevaluării.

Bibliografie:

1. *** – *Modul de dezvoltare progesională a cadrelor didactice. Recuperarea rămânerii în urmă la lectură*, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2005;
2. *** – *Metodica predări limbii române la clasele I-IV*, București, Editura „Aramis", 2001;
3. *** – *Intervenții de remediere a dificultăților de citit-scris-lectură*, București, Editura „Corint", 2000;
4. *** – *Predarea interactivă centrată pe elev. Modul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice*, București, 2005.

TEHNICI DE LECTURĂ CARE CONTRIBUIE LA DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

(READING TECHNIQUES WHICH CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING)

înv. Camelia Manea,
Colegiul Național „Roman Vodă", Roman, jud. Neamț

Abstract:

One of the main activities through which we learn is reading. In order to make the students understand thoroughly the message of the writer, we need to make sure that they read the text fully committed to the discovery of new things. The ISGIR (SINELG) system seems to have a high efficiency from all the strategies and methods which the specialists recommend. This interactive system of grading and improving reading is a useful instrument because it allows students to follow actively the manner of understanding whatever they are reading.

Motto: *„Ca **practician** este mai bine să nu te gândești prea mult la îndemânarea și măiestria ta. Dar ca **îndrumător** este cu totul altceva: trebuie să descoși **fir cu fir** cusătura nemaivăzută a măiestriei tale și s-o transformi în descrieri și explicații care, administrate judicios, ajută să se petreacă învățarea."* (*G. Claxton, Hare Brain an Tortoise Mind, 1996*)

Scurtă introducere

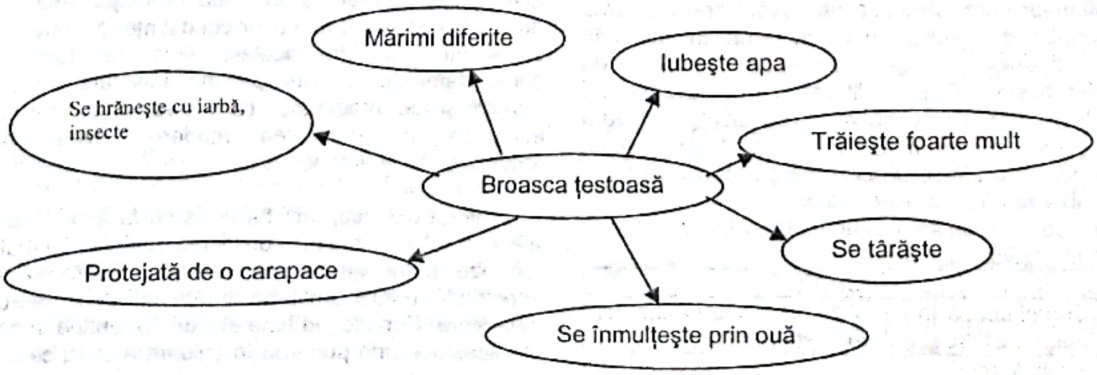
Învățătorul nu trebuie să fie doar un furnizor de informații și să ceară copiilor să reproducă pur și simplu ce li s-a spus în ziua precedentă, ei înțelegând că cel mai important lucru și mai apreciat este învățarea pe de rost a ideilor altcuiva. Dacă nu asta dorim să se înțeleagă, va trebui să demonstrăm că opiniile lor au valoare, că, implicându-se în mod activ, procesul învățării devine plăcut, iar capacitatea lor de gândire și înțelegere este mai mare.

Lectura – activitate complexă de învățare

Una din activitățile de bază prin intermediul cărora învățăm este *lectura*. Pentru a reuși să-i facem pe elevi să înțeleagă în profunzime mesajul scriitorului trebuie să ne asigurăm că citim textul implicați activ în descoperirea noului. Între toate strategiile și metodele pe care le recomandă experții, cea mai eficientă este *Sistemul Sinelg*.

Acest sistem interactiv de notare și eficientizare a lecturii și a gândirii este un instrument util pentru că le permite elevilor să-și urmărească în mod activ înțelegerea a ceea ce citesc.

Cadrul de învățare începe cu o *fază de evocare* în care elevii sunt încurajați să-și amintească cunoștințele învățate anterior (*Despre reptile*) și să noteze individual tot ce știu despre ele (timp de 2 minute), după care, în urma *brainstorming-ului*, au loc discuții în grupuri, schimburi de idei, apoi generarea unui *ciorchine sistematizat* pe baza grupărilor pe domenii.



Scanned with OKEN Scanner

În a doua fază de *Realizarea sensului* se împarte textul şi se cere copiilor să marcheze pe marginea lui, însemnând cu „✓" – informaţia cunoscută, cu „+" – informaţia nouă, cu „-" – informaţia care nu corespunde ideilor noastre şi „?" – pentru o informaţie confuză despre care am dori să ştim mai mult. După explicarea semnelor, ei vor lucra individual pe text, apoi în perechi. Se completează tabelul *Sinelg*, revenindu-se la lista cu lucrurile pe care copilul le ştia deja sau credea că le ştie.

Ce cunoştinţe s-au confirmat? Ce convingeri au fost infirmate?

Tabelul Sinelg

✓	+	-	?
* este reptilă; * greutate mare; * carapace dură; * se înmulţeşte prin ouă; * se hrăneşte cu peşte, alge.	* tipuri de specii; * modalitatea de apărare; * lacrimi pentru curăţarea nisipului; * duşmani pe uscat; * sunt animale protejate; * masculii nu ies din mare; * modalitatea de construcţie a cuibului; * respiră după 1 oră.	* numele denumirilor speciilor; * carne foarte gustoasă.	* Ce se întâmplă cu puii când ajung în apă ? * Cum reuşeşte să-şi ţină respiraţia o oră? * De ce rareori se pot vedea în afara grădinilor zoologice?

A treia fază a cadrului este faza *Reflecţiei* în care are loc învăţarea durabilă. În această etapă elevii îşi consolidează cunoştinţele noi, îşi restructurează activ schema întocmită înainte de lectură. Înţelegerea este durabilă când reformulăm în mod personal informaţiile acumulate şi construim cu acestea scheme flexibile, care pot fi aplicate mai bine în practică.

Faza de reflecţie se poate încheia cu *Ciorchinele* revizuit – categorizat.

„Lasă-mi mie ultimul cuvânt" este o altă strategie care ajută *Reflecţia* care urmează lecturii. Ea oferă un cadru mai larg de discuţie a unui text şi este folosită cu succes pentru a-i face pe colegii mai timizi să participe la discuţie. Paşii acestei strategii sunt:

1. În timpul lecturii elevii vor identifica 1-2 citate pe care ei le consideră relevante sau pe care ar dori să le discute;
2. Fiecare îşi notează citatul propriu pe o foaie (notând şi pagina la care se află in text);
3. Pe spatele foii fiecare scrie un comentariu al citatului sau explică de ce a ales acel citat (sau de ce nu este de acord cu el, antrenând la discuţie participanţii din alte grupe);
4. Este invitat unul din copii, care a notat un citat din prima parte a textului, să-l citească pentru ceilalţi;
5. După ce acesta va citi, îi cerem să conducă discuţiile, pentru a comenta ceilalţi participanţi citatul ales;
6. Pentru a încheia discuţiile despre citatul ales, elevul va citi propriile însemnări de pe spatele foiţei ,el având dreptul la ultimul cuvânt; oricine ar mai dori să intervină după el nu are dreptul.

Cvintetul – este o metodă de exersare a creativităţii, un instrument de sintetizare a informaţiilor obţinute dintr-o lectură şi de rezumare a acestora într-o „poezie" de cinci versuri.

- Primul vers este un *substantiv* relevant pentru subiectul lecturii.
- Al doilea vers are două cuvinte care descriu tema (două *adjective*).
- Al treilea vers este constituit din trei *verbe*.
- Al patrulea vers exprimă sentimentele izvorâte din textul citit şi exprimate în patru cuvinte.
- Ultimul vers este format dintr-un cuvânt ce reprezintă *„chintesenţa"* lecturii.

Exemplu:

Primăvara

Veselă, înfloritoare
înveşmântează, reînvie, dăruie
Trezirea naturii la viaţă,
Splendoare.

„Copacul ideilor" – este strategia cea mai îndrăgită de toţi elevii deoarece, indiferent de talentul pe care îl au pot participa activ şi creativ la discutarea unei lecturi fără „teama de exprimare". După prima citire, elevii sunt rugaţi să noteze pe „frunzuliţele" primite personajele lecturii, după care sunt invitaţi câte unul din fiecare grupă să aşeze pe planşele dinainte pregătite cu copacii desenaţi, personajele găsite. Pe fiecare ramură va fi aşezată o frunzuliţă cu numele fiecărui personaj. Se continuă cu locul acţiunii care va fi poziţionat la rădăcina copăcelului. Cu ajutorul copiilor împărţim lecţia în fragmente şi discutăm întâmplările scoţând în evidenţa şi trăsăturile fizice şi morale ale personajelor, pe care elevii le notează din nou pe frunzuliţe şi le aşează pe ramurile copacului de jur împrejurul personajului caracterizat. Fiecare elev îşi poate scoate din textul citit şi expresii artistice sau citate care susţin calităţile personajelor, completând astfel copăceii care vor deveni foarte bogaţi în frunze. (Fiecare elev argumentează atunci când prinde frunzuliţa pe crenguţe de ce a făcut acea alegere).

În loc de concluzie:

„Creativitatea există în fiecare individ aşteptând condiţii optime pentru a fi eliberată." (Mihaela Roco)

Bibliografie:

1. Dumitru, I. Al. – *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Timişoara, Editura de Vest, 2000;
2. Şoitu, Laurenţiu – *Comunicare şi educaţie*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

PROCESUL LITERAR

(THE LITERARY PROCESS)

înv. Dana Smerea,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 3, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

We have used "the literary process" with the ultimate purpose of finding new ways of performing lessons comprised in the curriculum for language and communication in order to increase pupils' receptiveness. The novelty of this activity seems to be appealing to the pupils, it stimulates judgement, the capacity to investigate and encourages the pupil to find their own hypotheses. The question "On whose side is justice?" gives a competitive tone to the arguments of the two sides, arousing the interest, causing the pupil intense feelings.

Motto: *„Orice acţiune reuşită este însoţită de o desfătare, care te îndeamnă să o realizezi."* (*André Gide*)

Scanned with OKEN Scanner

Argument

În căutarea de noi modalități de desfășurare a orelor din aria curriculară limbă și comunicare, în vederea creșterii receptivității elevilor am folosit „procesul literar". După câteva experimentări, începând cu clasa a II-a, am acumulat o modestă experiență pe care am încercat în mod sintetic să o prezint în acest studiu.

Modalități de aplicare și realizare

Această formă de organizare a discuției în jurul unui personaj literar, se poate folosi nu numai în cadrul orelor de comunicare, dar și în cadrul serbărilor școlare sau orelor de opțional. Noutatea acestei activități impresionează în mod plăcut elevii, incită gândirea, capacitatea de investigație și dă curaj elevilor să găsească ipoteze proprii. Întrebarea „De partea cui este dreptatea?" dă o notă competitivă argumentelor celor două tabere, înfierbântând spiritele, declanșând puternice trăiri în sufletul elevului.

Desigur, în cadrul serbărilor școlare, se realizează o adevărată punere în scenă după un anumit scenariu care introduce o serie de elemente specifice unei instanțe judecătorești. Apare deci un text prestabilit și o anumită regie. Acest gen de „teatru" evidențiază aspectele conflictuale ale operei, stimulând neliniștea interioară a colectivului de elevi.

În orele de clasă procesul ia forma unei dezbateri în care elevii se împart în apărători și acuzatori ai personajului pus în discuție.

Ambele forme ale procesului literar (procesul-spectacol sau discuția-contradictorie) au meritul de a stipula logica determinării vinovăției sau nevinovăției unui personaj.

În cadrul discuțiilor desfășurate în clasă, am realizat un proces literar la clasa a III-a pornind de la lectura „Bulgărele de zăpadă", de Edmondo de Amicis. În aceste ore spontaneitatea gândirii elevilor își spune cuvântul, dar sarcina învățătorului devine acum cu mult mai compexă, deoarece această spontaneitate trebuie dirijată spre caracterizarea personajului și aspectele conflictuale esențiale, astfel încât personajul să iasă din clișeele cu care elevii sunt obișnuiți.

Pentru o astfel de oră copiii primesc, după preferințe, mai multe roluri: elevi care fac parte din completul de judecată, avocați ai acuzării sau avocați ai apărării, inculpați sau martori. Ca învățător am îndeplinit sarcinile judecătorului, dând cuvântul, apeciind discuția, spontaneitatea rămânând o caracteristică în măsura în care ei nu cunosc și părerile adverse și, de cele mai multe ori argumentele se nasc și se înlănțuie spontan în oră, în funcție de afirmațiile „adversarilor". Procesul se naște atunci în clasă sub ochii noștri. Dar, pentru reușita acestei acțiuni trebuie să se urmărească mai multe etape.

1. *Stabilirea obiectivelor*:
- să identifice însușirile personajului pus în discuție;
- să selecteze din text acele situații care reliefează anumite aspecte conflictuale;
- să caracterizeze personajul, urmărind părțile lui pozitive și negative;
- să exprime gânduri, opinii și sentimente proprii.

2. *Pregătirea procesului*:

a) Distribuirea rolurilor

După ce am fixat forma de desfășurare și obiectivele lecției, am stabilit modul de desfășurare – sub formă de proces literar – și am fixat, împreună cu ei completul de judecată și părțile aflate în proces (judecătorul, procurorul, grefierul, inculpații, martorii, apărarea și acuzarea) după toate regulile unui proces adevărat. Firește, ca învățător am preluat rolul de judecător sau procuror.

b) Amenajarea sălii de clasă și alegerea recuzitei

Un alt factor esențial care participă la reușita acestei activități este amenajarea sălii de clasă și a recuzitei necesare. Astfel, trebuie să se asigure suficient spațiu liber în afara meselor de lucru pentru impresionarea momentului și exprimarea avocaților. De asemenea trebuie să existe un loc sau un scaun pentru audierea martorilor sau inculpaților, grefierul să se afle în fața mașinii de scris sau să aibă doar un creion și o foaie de hârtie, iar completul de judecată să aibă o ținută adecvată pentru a da mai multă greutate cuvintelor puse în joc.

Totul trebuie pus la punct, nimic nu trebuie să lase impresia formalismului, altfel „jocul" nu reușește iar „procesul" nu-și atinge scopul.

3. *Desfășurarea procesului*

a) Grefierul, reprezentat printr-un elev, anunță dosarul pentru procesul care urmează să aibă loc – „procesul Garoffi";

b) Judecătorul, reprezentat de învățător, dă citire actului de acuzare:

„Garofi, un elev de școală, este învinovățit de lovirea din neatenție a unui bătrân cu un bulgăre de zăpadă în ochi. Pentru un moment fuge de la locul accidentului, fără să-și asume responsabilitatea faptelor sale. Bătrânul își pierde echilibrul și pălăria."

c) Judecătorul dă cuvântul inculpatului Garoffi, care recunoaște că se face vinovat de cele menționate în actul de acuzare, dar de frică nu a avut curaj să-și recunoască vinovăția (inculpatul poate da chiar răspunsuri la întrebări).

d) Se audiază martorii:

Martorul 1 – Sergentul

Acesta recunoaște că omul fusese lovit de un bulgăre de zăpadă în ochi și a observat că toți copiii aveau mâinile ude. (Martorul poate răspunde la întrebări.)

Martorul 2 – Garrone

Elevul este de acord cu actul de acuzare, dar susține că de frică Garoffi nu a putut să-și recunoască vinovăția, întrucât acesta „tremura tot ca o frunză și era alb la față ca un mort".

e) Judecătorul dă cuvântul pe rând avocaților apărării apoi acuzării.

Asaltul de idei aplicat în procesul literar dă posibilitatea de a folosi întreaga experiență de viață acumulată până la acea dată și de a găsi cât mai multe soluții posibile în această situație-problemă în care copilul se implică, mobilizându-și toate resursele care s-au născut din această discuție contradictorie:

Nr. crt.	*Avocații acuzării*	*Avocații apărării*
1.	Strada nu este un loc de joacă pentru copii.	Poate nimeni nu l-a sfătuit că nu are voie să se joace pe stradă.
2.	Se face vinovat că a lovit un bătrân.	Nu a făcut acest lucru intenționat.
3.	A fost un laș că nu și-a recunoscut greșeala.	De frică nu și-a recunoscut greșeala, „întrucât tremura ca o frunză și era alb la față ca un mort".
4.	După ce a lovit bătrânul, trebuia să-și ceară scuze.	Poate i-a fost rușine să facă acest lucru după cele întâmplate.
5.	Nu i-a dat primul ajutor bătrânului.	Poate era un copil orfan, fără prea multă educație.
6.	Nu a fost atent atunci când a aruncat cu bulgări de zăpadă.	Poate nu-l ajutau ochii și nu vedea bine la distanță.

g) Judecătorul dă cuvântul bătrânului, care îl iartă pe Garoffi pentru fapta sa, dar îi propune ca altă dată să fie mai atent la alegerea locului de joacă.

f) Completul de judecată se retrage pentru deliberare. Instanța trebuie să aibă în vedere aceste aspecte, deloc neglijabile, în pronunțarea verdictului, în luarea deciziei finale, după care se anunță hotărârea:

Instanța, având în vedere probele administrate în proces, hotărăște: „Inculpatul Garoffi se face vinovat pentru lovirea corporală a acestui bătrân. Având în vedere că elevii de

Scanned with OKEN Scanner

astăzi vor deveni oamenii de mâine, îl sfătuim pe Garoffi să-şi ceară scuze de la bătrân şi să nu se mai repete fapta. Altă dată să fie mai atent unde îşi alege locul de joacă, să-şi asume curajul faptelor, dând dovadă de bărbăţie şi putere de decizie".

4. *Dezbateri*

După citirea sentinţei a avut loc o scurtă discuţie asupra „procesului", asupra sentinţei date, pentru a afla în ce măsură „jocul" a reuşit. Îi felicit pe toţi, iar observaţiile le fac în aşa fel să nu-i demoralizez, ţinând seama de gravitatea greşelilor şi sensibilitatea copilului respectiv. Firește se trag învățăminte.

Concluzie

Rolul hotărâtor în desfăşurarea acestui gen de activitate îl avem noi, învăţătorii, care, prin pasiune şi dăruire, putem crea un climat favorabil şi stimula mereu participarea tuturor elevilor la lecţie.

Bibliografie:

1. Şerdean, Ioan – *Metodica predării limbii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991;
2. *** – *Învăţământul primar*, Revistă dedicată cadrelor didactice, Bucureşti, Editura Discipol.

DE CE PLACE CREANGĂ ELEVILOR?

(DEAR STUDENTS, WHY DO YOU LIKE CREANGĂ?)

inst. Gheorghiţa Mustaţă,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Armand Călinescu", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

There is Romanian language textbook in which we might not find one fragment from the work of the witty Ion Creangă. His work is enjoyed equally by all the students. Why is that? Because the author dedicated most of his activity to the activity in primary school, to writing and publishing works destined to schools. Creangă's memories and stories bring to life the language of the people and raise it to its highest artistic potential.

Nu există manual de limba română în care să nu fie inclus vreun fragment sau text din opera hazliului scriitor Ion Creangă. De aceea opera sa este savurată cu multă placere de toţi elevii. De ce? Motivul ar fi căci autorul şi-a consacrat cea mai mare parte a activităţi învăţământului primar, redactării şi retipăririi mai multor lucrări destinate şcolilor; pe de alta că, foarte de timpuriu boala i-a slăbit considerabil puterea de muncă şi i-a răpit acel „gust de lucru" pe care îl socotea atât de necesar pentru a crea o operă frumoasă şi durabilă.

Din întâia promoţie a naratorilor, Ion Creangă este figura cea mai proeminentă. În mod curent se admiră în opera acestui humuleştean farmecul dialectal, limba privită ca un adaos de frumuseţe. Lucrul este exagerat, deşi nu se poate contesta plăcerea rezultată din folosirea unui limbaj plin de moliciune, dealtiminteri cu o desăvârşită moderaţie, indiciu de tact artistic.

Ca şi Caragiale, Creangă este un dramaturg deghizat în prozator, un monologist; limba sa este de fapt limba eroilor. Autor al unor opere de dimensiunea unei singure cărţi, este, în acelaşi timp, şi creatorul unei legende, al unei tradiţii, al unui tip de comportament, al unui mod de tratare a limbii literare, al plasării în raport cu realitatea.

Succesiunea acţiunilor este extrem de diversă, dar o anumită unitate leagă continuitatea instituită de el şi de opera lui. Un rabelascian din planul literar transferat în planul existenţei reale; un Voltaire de substanţă folclorică fără instrucţia organizată a aceluia, dar un pestalozzian din instinct; educat sumar, un rousseau-nist al cărui erou ar părăsi cu voluptate cadrul natural pentru corupta societate anume citadină, un cultivat care se obstinează în rudimentar, dar şi un primitiv setos de ştiinţă; un om de societate, de lume, care se manifestă sfidând-o şi se retrage în cadrul intim populat de fâpturi minore întruchipând reducţia mediului la sclavie, el însuşi devenind zmeul unui perimetru restrâns, dar lăsându-se cu satisfacţie tiranizat de victimele sale.

Înţelept cu înţelepţii gravi, zeflemist cu prostia infatuată, generos cu slăbiciunea conştientă, de la cea fizică până la cea spirituală, e capabil de deplasare imediată în orice mediu ca într-un spaţiu familiar, dezlegându-i legile sau practicile şi păstrându-le intacte pe ale sale.

În genere, personajele lui Creangă nu sunt eroi, nici modele de umanitate. Din aceste motive sunt mult gustate şi citite operele sale de micii şcolari. Nici unul din protagoniştii basmelor şi amintirilor nu declanşează lupta dreaptă directă, nici cu sabia nici cu buzduganul, nici cu trânta. Ei biruie cu inteligenţa, mobilizează în sprijinul lor forţe de tot felul, valorifică energii neutilizate, deşteaptă potenţialuri care altfel s-ar pierde, s-ar irosi.

În Creangă trăiesc credinţele, eresurile, datinile, obiceiurile, limba, poezia, morala, filosofia poporului, aşa cum acestea s-au format în mii de ani de adaptare pe pământului dacic, dedesubtul fluctualităţilor de la suprafaţa vieţii naţionale.

Creangă este un reprezentant perfect al sufletului românesc între popoare, al sufletului moldovenesc între români, al sufletului ţărănesc între moldoveni, al sufletului omului de munte între ţăranii moldoveni. El explică ceea ce zugrăveşte, prin proverbe.

Pentru un scriitor cult care îşi pune gloria în originalitatea filosofică această utilizare a proverbelor ar fi un defect. Pentru Creangă, al cărui merit este că în el vorbeşte poporul român, această lipsă de individualism este şi ea o calitate, este un factor constitutiv al admirabilei sale arte.

Expresie fidelă a ideilor populare, opera lui Creangă este originală prin sensibilitate, prin ton, prin turnura stilului care sunt ale sale.

Creangă e mai mult citat şi lăudat, decât citit şi gustat, e ţăran şi apoi e şi prea fin. „Ţărăniile" cum îşi numea el operele sale, repugnă cititorilor delicaţi, iar finetea sa, căci are o finețe, îl face greu accesibil majorităţii cititorilor.

Creangă a dat viaţă ascuţită poveştilor lui, simţindu-se în timp şi spaţiu, creînd tipuri care se mişcă şi vorbesc după caracterul lui. Pentru asta întrebuinţează nu numai mijloace simple şi elegante de exprimare, ci un depozit secular al neamului, zicători de o mare bogăţie, o intensă frumusețe poetică; asupra întregului stăpâneşte un duh de voie bună care sporeşte plăcerea cititorului.

Amintirile şi poveştile lui Creangă sunt însăşi limba vie a poporului ridicată la un înalt potenţial artistic. Cu cât pregătirea cititorului este mai bună, cu atât muzica ei este mai înţeleasă şi sentimental mai pătrunzător.

Ca şi în cazul lui Eminescu, Creangă e unic în sine. Fiecare găseşte în amintiri şi poveşti noutăţi şi rezonanţă în legătură cu propriul său suflet. El iese din zona povestitorilor de basme populare, oricât de măiastre ar fi transcrierea lor. „Capra cu trei iezi", „Dănila Prepeleac" ori „Stan Păţitul" nu sunt basme decât prin tema lor îndeobşte cunoscută şi la alte popoare.

Scanned with OKEN Scanner

Narativ şi observator prin excelenţă, Creangă este un psiholog în mişcare. Forţa lui creatoare este epică, iar neuitatele tipuri din Amintiri sunt prinse în structura lor etică. Mama, tata, fraţii, bunicul, bunica, mătuşa şi megieşii cresc din esenţa lor morală, cu însuşirile şi defectele lor fundamentale care aparţin ţăranului legat de realităţile tangibile ale satului şi profesiei.

Creator de tipuri, Creangă va aplica aceeaşi observaţie calmă şi mişcătoare asupra colegilor, dascălilior, popilor şi câtorva tipuri pitoreşti, poetizându-i numai în potenţa imaginaţiei tinzând spre epos.

Amintirile sunt o epopee a satului şi o atitudine a sensibilităţii, o acceptare a vieţii, în ecourile ei profound umane cu filosofia ei resemnată. Umorul lui Creangă este însuşi umorul vieţii, al acestui fenomen organic, în care durerea şi bucuria, răul şi binele, prostia şi inteligenţa, umbra şi lumina se îmbrăţişează alternativ ca să o exprime în toată realitatea.

Oamenii lui Creangă sunt vii ca viaţa, schimbători ca ea, naturali ca rădăcinile ei, de care nu se pot desprinde. Ion Creangă este autentic fiindcă este firesc, este clasic fiindcă este nuanţat în omenesc şi este mereu proaspăt fiindcă intuiţiile lui sunt însăşi intuiţiile naturii omeneşti. El este cel dintâi şi cel mai complex creator al psihologiei copilului de la ţară.

Fantezia, curiozitatea, cruzimea, instinctul libertăţii, sentimental nostalgic pentru sat şi părinţi sunt tot atâtea intuiţii epice, tot atâtea caractere permanente ale copilului, ale sufletului infantil. Satul cu realitatea socială şi sufletească, ţăranul ca expresie a lui, fie matur sau copil, se conturează în amintiri cu o mare forţă plastică.

Arta de povestitor a lui Creangă constă în autenticitatea episoadelor, în maiestria de a surprinde chipuri umane, în umorul robust, în limbajul lui colorat, expresiv. Eroii sunt vii, reprezintă categorii sociale, ca în estetica realistă, dar, prin însumare, sugerează prototipuri ca în estetica clasicistă, fiindcă au şi trăsături general umane. Ele sunt tipuri reprezentative de oameni, individualizaţi prin trăsături pregnante.

În „Amintiri din copilărie" Creangă aduce un stil nou, clădit pe structura limbajului oral. Enunţurile eliptice, caracterizări succesive şi plastice, enumerările ample, expresive sunt cuprinse într-un stil concis. Plasticitatea stilului său este conferită de expresii sau uneori metafore populare dotate cu umor intrinsec.

Cele mai frumoase poveşti sunt acelea în care umorul, jovialitatea înfăşoară schema epică tradiţională în culori calde şi vii.

Mentalitatea lui Creangă se întemeiază pe bun simţ şi pe natural, Creangă acceptându-i pe oameni „aşa cum sunt"; atitudinea lui ne face să ne gândim la Eminescu care, în „Luceafărul", nu are o atitudine satirică precum în Scrisori pentru că Eminescu identifică în neputinţa Cătălinei de a-l urma pe geniu expresia condiţiei ei şi o absolvă de vină.

Astfel aflăm din opera sa că Ion Creangă nu era doar „povestitorul mucalit" care i-a încântat odinioară pe marii oameni de cultură de la „Junimea", ci era şi un rafinat bijutier, cu un scris subţire şi elegant şi cu fraze şlefuite prin repetete reveniri asupra fiecărui cuvânt.

Bibliografie:

1. Creanga, Ion – *Poveşti, Povestiri, Amintiri*, Bucureşti, Casa Editorială „Muntenia", 1998;
2. Manolescu, Nicolae – *Istoria Critică a Literaturii Române*, Bucureşti, Editura „Minerva", 1990.

ROLUL EXCURSIEI LITERARE ÎN STIMULAREA LECTURII SUPLIMENTARE A ELEVILOR

(THE ROLE OF THE LITERARY EXCURSION IN STIMULATING THE STUDENTS' SUPLIMENTARY READING)

inst. Ecaterina Dumitrescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 280, Bucureşti
inst. Florentina Dragomir,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 193, Bucureşti

Abstract:

The importance of the literary excursion cannot be gainsaid. Performing this type of activity allowed us to observe a series of things such as: there can be a mutual influence between the lesson and readings outside the classroom. If usually we begin from lesson and we recommend the enlarging of the perspective by reading other work with a similar subject written by various authors or by the same author, practice has shown us that we can start from the excursion and then reach the same lesson.

Valoarea excursiei literare nu poate fi contestată. Desigur, posibilităţile de realizare a ei nu sunt egale pentru toţi copiii, dar dacă beneficiezi de posibilitatea de a avea majoritatea clasei într-o tabără, aflată în apropierea unei localităţi unde s-au născut şi au copilărit scriitori de notorietate naţională sau unde au trăit o perioadă din viaţa lor, e un privilegiu pe care trebuie să-l fructifici fără ezitare.

Aflându-ne într-o tabără din Moldova în localitatea Muncelul cu cei mai mulţi elevi ai noştri, am organizat o excursie de 2 zile în perimetrul Paşcani, Târgul Frumos, Iaşi, Mirceşti, revenire la Paşcani, de unde am plecat a doua zi la Târgu-Neamţ, Cetatea Neamţului, casa memorială Mihail Sebastian, Humuleşti, după care ne-am întors în tabără.

Desigur, făcând cunoscut elevilor localitatea, încă din ultimele săptămâni ale anului şcolar, precum şi rutele excursiilor pe care speram să le efectuăm, am indicat acestora lecturarea unor opere accesibile lor, aparinând marilor noştri clasici Alecsandri, Creangă, Eminescu, Sadoveanu.

Pregătirea temeinică, legată de aspectul biografic-literar, ne-a ajutat nu numai să cunoaştem bojdeuca din Ţicău a lui Ion Creangă, conacul de la Mirceşti al lui Vasile Alecsandri, sau Hanul Ancuţei al lui Mihail Sadoveanu, ci să le „recunoaştem" ca şi cum nu le mai văzuserăm de ani de zile.

Popasul la Mirceşti, prilej de emoţionantă evocare, a permis trăirea câtorva momente în atmosfera unor locuri în care, parcă, se simte şi acum prezenţa vie a poetului. Retraşi, lângă intrare sau în camera de lucru a poetului, câţiva copii au recitat „Serile la Mirceşti", „Malul Siretului", „Iarna", fragmente din poeziile „Peneş Curcanul" şi „Sergentul". La plecare, ca un omagiu adus celui care a scris minunate poezii despre frumuseţile Moldovei, despre trecutul de vitejie al poporului, despre eroismul ostaşilor români în războiul poentru independenţă, toţi cei prezenţi am început a cânta „Hora Unirii" ale cărei versuri ne-au aprins inimile, asemeni tuturor românilor care le cântă sau le recită.

În faţa manuscriselor şi a ediţiilor unor opere ale poetului, după ce am sondat cunoştinţele elevilor cu privire la alte poezii citite de ei, le-am recomandat să se aplece cu mai multă sârguinţă asupra altor opere ale autorului.

Scanned with OKEN Scanner

La bojdeuca din Țicău, la Humuleștii copilăriei lui Creangă, elevii au recunoscut obiectele descrise atât de minuțios de marele scriitor, parcă așteptând să apară mâțele să se repeadă la motoceii de sfoară, au văzut Ozana „cea frumos curgătoare și limpede ca cristalul". Deosebit de impresionante au fost fragmentele din „Amintiri din copilărie" citite lângă locul unde se afla cireșul mătușii Mărioara sau pe malul apei unde se scăldase Nică.

Nici o scenă de teatru sau un cadru de film nu pot reda cu atâta forță evocatoare peisajul și mediul ambiant specific unui han, cum îl sugerează autenticul han al Ancuței. Răscolitoarele și tenebroasele povestiri cuprinse în volumul cu același nume, recitite expresiv și emoționant, au transpus pe micii școlari în atmosfera epocii sadoveniene, făcându-i pe unii să exclame: „mai citiți-ne; să mai stăm puțin!"

Am vizitat casa memorială Mihail Sadoveanu. În liniștea încăperii în care acesta scria, copiii au putut observa biroul lui de lemn și obiectele de scris; pe un scaun, alături de birou, se aflau pălăria, tolba de vânătoare, iar lângă ele arma de vânătoare, așteptându-l parcă să se ridice. Se aflau, de asemeni, și alte obiecte aparținând celui ce a descris Moldova ca nimeni altul, convinși fiind parcă de prezența marelui scriitor în spatele fiecărei uși nedeschise încă.

Cele văzute s-au întipărit puternic pe retina și în memoria elevilor pentru tot restul vieții, iar când ne-am întors la școală, în cadrul cercului literar, elevii care au fost în tabără au povestit despre cele văzute, au citi și recitat din operele celor trei scriitori, au prezentat fotografii făcute cu prilejul vizitelor la casele memoriale respective.

De-a lungul anilor, prin activitatea directă la catedră am constatat în cadrul orelor de predare a biografiei scriitorilor că expunerea – chiar dacă viza cele două componente: evenimente istorice și personalități istorice și evenimente culturale și personalități culturale contemporane personalități în discuție – urmărea doar latura didactică.

Popasul la casa memorială nu numai că vizează latura estetică în formarea personalității elevului, dar rămâne și un dialog deschis care aduce ceva palpabil, viu, reînchegând atmosfera laboratorului de scriere a cărților care se parcurg la clasă mai aproape de sufletul nostru, de puterea noastră de înțelegere și observare.

Colecția este, cu alte cuvinte, o activitate metodică, menită a pune într-un context cultural epoci diferite, regiuni geografice, oameni cu diferite preocupări, alte nume care au gravitat în jurul acestor personalități, toate adunate sub semnul geografiei spirituale și al istoriei, pentru că așa cum afirma Mihai Eminescu în „Timpul" din 1880, fără cultul trecutului nu există iubire de țară.

Ce oferă acum aceste lăcașe de cultură? Spațiul matrice al unor oameni, aparent obișnuiți, astăzi transpare prin trăirea personalității fiecăruia în diverse imagini artistice. Țința vizează modelarea tinerilor și ideea că geografia reală se înfrumusețează, se înnobilează de geografia spirituală. Elemente de interior: masa, pridvorul, fereastra etc., cât și elemente exterioare: minerale, vegetale, acvatice etc., constituie motive pentru această lectură itinerantă, pentru că cititorul pelerin, observându-le, reface universul scriitorului dinspre concret spre spiritual.

Ne-am obișnuit să avem totul de-a gata, și informațiile ne parvin foarte ușor, dar, din păcate, citim fără a apela la sursă. Viața confortabilă intelectual rar mai pune actualului cititor întrebări de genul: cum, unde, în ce împrejurare s-a zămislit cartea? Cum ne apropiem, cum înțelegem ce este imaginar și real în opera lor?

Cititorul contemporan are o stare de jubilație și de nostalgie admirând aceste vestigii culturale. Se întâlnește omul care nu este creator cu omul care a devenit creator pe această filieră comună a condiției umane. Călătorul își găsește identitatea în celălalt, casa memorială devenind punct de convergență și de ștergere a diferențelor între oameni. În incinta acestor case, vizitatorul se întreabă ce cunoștințe a asimilat, își activează memoria involuntară, este un alt mod de cunoaștere a vieții și de autocunoaștere.

Folosind căi directe și indirecte, conversații „prietenești" cu elevii, putem afla amănunte și, în funcție de acestea le putem strecura, ca din întâmplare, câte o carte din care exemplele date să le sugereze îndoiala în comportarea pe care au avut-o până în acel moment, iar în împrejurarea în care – dacă le-am câștigat încrederea – am fi consultați, fără să facem referiri concrete la cazul lor, să ne spunem răspicat părerea, ceea ce ar hotărî definitiv o anumită atitudine.

Spiritualitatea și personalitatea copilului se poate materializa în trăsăturile care trebuie să caracterizeze atât pe elevi, cât și pe educatori: sinceritatea, delicatețea, dragostea și simțul responsabilității.

Sentimentele elevului în cadrul unei activități nu sunt simple trăiri care exprimă atitudinea sa subiectivă față de diferitele fenomene ale realității, ci, pe măsura evoluției lor, devin stimulii activității propriu-zise, motivații puternice ale unui comportament corect.

Aici intervine rolul hotărâtor al exemplelor pe care literatura în afara clasei și informația suplimentară le pot oferi. Elevul care nu e capabil să trăiască intens bucuria și răspunderea, nu știe ce e datoria față de colectivul în care trăiește și muncește, devine indiferent, rece, inuman.

Fără astfel de trăsături viața spirituală a lui devine săracă, limitată și – departe de a fi un refugiu pentru vreun complexat – literatura pe care o parcurgi în timpul liber îți oferă noi universuri, o lume alături de care ai vrea să trăiești, să iei parte la fapte eroice, să lupți alături de cei buni, să urmărești înfrângerea faptelor negative, să plângi pentru suferințele pe care le îndură cei pe care îi îndrăgești și să-ți umpli inima de bucurie când dreptatea triumfă.

Trebuie să finalizăm cu elevii asemenea trăiri, să avem preocupări pentru educarea sensibilității lor, a stărilor lor emoționale față de bine și de rău, de dreptate și nedreptate, putând asigura copiilor o viață spirituală bogată în sentimemnte profund umane.

Efectuarea excursiei literare ne-a permis evidențierea unei *concluzii*: între lecție și lectura în afara clasei poate să existe o influență reciprocă. Dacă, de obicei, plecam de la lecție, recomandând întregirea ei prin lectura unor opere legate prin aceeași tematică tratată de diverși autori sau a operelor aceluiași scriitor, în cazul excursiei putem porni de la aceasta și să ajungem la lecție. Afirmația se bazează pe faptul că multe lecții, ulterioare excursiei, au pornit de la cele văzute în timpul vizitării obiectivelor intinerariului, a cărților și manuscriselor expuse acolo, a clipelor de înaltă tensiune trăite cu acest prilej, clipe care constituiau cel mai eficient mijloc de pregătire a stării afective a elevilor pentru noua lecție.

Considerăm că excursiile literare pe care le-am efectuat și-au adus o contribuție deosebită în procesul de însușire a unor cunoștințe istorice, literare, cât și în procesul „formativ" al dezvoltării personalității copiilor.

Pentru a ajunge la nivelul aprecierii unui om de seamă, pentru a-i recunoaște meritele, tu însuți trebuie să depui un efort de dăltuire a unor calități pe care numai o instrucție și o educație superioară ți le pot oferi, încât acestea să devină niște norme de conduită, care, la rândul lor, să trezească respectul celor din jur.

Bibliografie:

1. Neacșu, I. – *Repere metodologice în sfera activităților de citire*, în *Învățământul primar*, vol. I, București, 1991;
2. Negrilă, I. – *Literatura pentru copii*, Arad, Editura „Multimedia", 1996.

Scanned with OKEN Scanner

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN CONSOLIDAREA DEPRINDERILOR DE CALCUL ŞI ÎN DEZVOLTAREA RAȚIONAMENTULUI LOGICO-MATEMATIC LA ŞCOLARII DIN CICLUL PRIMAR

(THE ROLE OF THE DIDACTIC GAME IN CONSOLIDATING CALCULATION SKILLS AND IN DEVELOPING LOGIC-MATHEMATICAL REASONING FOR THE PUPILS IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Vasile Biber,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nisiporeşti, com. Boteşti, jud. Neamț

Abstract:
Forming and consolidating calculation skills has a great importance in the complex training of pupils and in developing their mathematical thinking. The didactic game is a pleasant, attractive method, used quite frequently by the teacher in order to consolidate calculation techniques. Our paper presents different games which make evident the aspects mentioned above.

Argument

Formarea şi consolidarea deprinderilor de calcul are o importanță deosebită în pregătirea multilaterală a elevilor şi formarea acestora din punct de vedere matematic, deoarece:

- calculul se foloseşte pentru formarea deprinderilor de aplicare a anumitor reguli sau pentru consolidarea anumitor procedee, precum şi pentru formarea unor abilități necesare calculului rapid;
- practica vieții nu poate fi concepută fără utilizarea calculului matematic, mai ales a calculului mintal;
- calculul dezvoltă facultățile cognitive ale elevului, în special memoria, atenția, judecata şi rapiditatea gândirii.

Jocul didactic este o formă plăcută, atractivă, utilizată des de învățător pentru consolidarea tehnicilor de calcul.

În acest studiu vom prezenta jocuri prin care se urmăreşte acest lucru.

Jocurile numerice

Aceste jocuri se organizează pe echipe. O echipă poate fi alcătuită din elevii aşazați într-un rând de bănci. Prin aceste jocuri se consolidează tehnicile de calcul. Dar se urmăreşte în special dezvoltarea independenței gândirii elevilor, a spiritului lor de investigație. Esența desfăşurării jocurilor numerice în perioada pregătirii operațiilor cu numere constă în enunțarea unei sarcini didactice care trebuie să fie realizată de elevi în timpul jocului. Forma de activitate a jocului o constituie completarea simbolurilor matematice într-o anumită propoziție matematică (egalitate, inegalitate etc.) numită deschisă, adică în propoziția a cărei valoare logică nu este cunoscută decât după ce se cunoaşte simbolul care lipseşte sau simbolurile care lipsesc.

Este indicat ca înainte de începerea jocului să se dea câteva exemple simple de propoziții care sunt adevărate sau false şi apoi să se treacă la câteva exemple simple, apoi la propoziții despre care nu se poate decide dacă sunt adevărate sau false.

Exemple de propoziții:

„Oraşul Buhuşi este în județul Bacău".

„Numărul 5 este mai mare decât 4".

Sunt propoziții adevărate.

Învățătorul scrie pe tablă propoziția 3 + □ = 6 şi cere elevilor să spună dacă propoziția este asevărată sau falsă. Întreabă apoi în clasă: „Ce număr trebuie scris în pătrățel încât să fie adevărată egalitatea?".

În această formă de activitate propozițiile logice devin elemente de joc. Elevii sunt stimulați să găsească şi să înlocuiească simbolul necunoscut, astfel încât propoziția dată să devină adevărată.

Operațiile care trebuie efectuate de cele două echipe sunt aranjate în coloane şi scrise de învățător pe tablă înainte de începerea jocului. Activitățile de completare se desfăşoară de cele două echipe concomitent, fiecare elev vine la tablă şi completează câte un rând la ultimul exercițiu.

Actvitatea de muncă independentă şi jocurile didactice se desfăşoară de către elevi utilizând principiul competenței (cine rezolvă mai repede). Iată câteva tipuri de jocuri numerice simple.

a) *Jocuri pentru recunoaşterea semnelor relației*: „<", „>", „="

Aceste jocuri se pot desfăşura pe rânduri de bănci. Învățătorul scrie pe tablă pentru fiecare rând exerciții prin care se cere recunoaşterea semnului relației şi, la un semnal, elevii calculează. Se declară învingători elevii din rândul care a calculat cel mai repede şi cel mai bine.

Exemple:

1. Scrie în pătrățel unul din semnele „<", „>", „=", astfel încât relația să fie adevărată:

a) 2 + 6 ___ 5 + 1	a) 2 +5 – 3 ___ 9 – 4 + 2
b) 8 – 3 ___ 10 – 2	b) 10 – 6 + 2 ___ 8 + 2 - 7
c) 7 + 2 ___ 4 + 5	c) 7 + 3 – 9 ___ 8 – 8 + 8

b) *Jocuri pentru recunoaşterea semnului operației*

Aceste jocuri se desfăşoară în acelaşi mod ca şi primele, exercițiile fiind ordonate după gradul lor de dificultate.

Exemplu: Scrieți în pătrățel unul din semnul operațiilor de adunare şi scădere, astfel încât să fie adevărate relațiile:

a) 2□3 = 4□1	d) 20□10□10 = 80□20□20
b) 2□3□5 = 5□5	e) 30□20□10 = 20□20
c) 2□4□5□3 = 4	f) 40□10□10 = 10□10

c) *Jocuri pentru aflarea termenului necunoscut într-un exercițiu, astfel încât relațiile să fie satisfăcute*

Aceste tipuri de jocuri pot fi enunțate sub forma unor exerciții. Convenția este ca în aceste jocuri, printr-un acelaşi semn grafic (-, 0, ^) să fie notat peste tot acelaşi termen necunoscut. Aceste jocuri dau copiilor o experiență activă şi le oferă posibilitatea să facă descoperiri matematice destul de timpuriu.

Exemple şi modele de jocuri:

a) 20 - ___ + 4 + ___ = 24	4
b) 30 - ___ + ___ = 30	7 8
c) ___ + 12 + ___ - ___ = 17	5
d) ^ - 2 + ___ + ___ + ___ - ^ = 13	3 5

Prin urmare în aceste jocuri, un număr (de exemplu 5) este pus în interiorul primului pătrățel, iar 7 în primul triunghi, atunci numărul trebuie scris în toate celelalte pătrățele (5) şi în toate celelalte triunghiuri (7).

d) *Jocuri sub forma unor exerciții de completare*

a) Stabileşte relația:

9□10 – 4;	6 - 5□ 7;	3 + 7□ 10 – 3;
9□ 5 + 3;	3 + 6□ 4;	6 + 2□ 8 – 0;
9□10 – 1;	8 + 2□ 8;	10 – 6□ 5 + 4;
9□ 4 + 6;	2 + 4□ 6;	9 – 4□ 3 + 2.

b) Ce semn este necesar să se pună?

16□4 = 20

18□6 = 12

20 = 24 – 4

18 = 11 + 7

Scanned with OKEN Scanner

c) Completează:

9 = 3 + 3 + 3

9 = 3 + 2 + □

9 = 3 + □ +

9 = □ + □ + □

d) Priveşte şi continuă drumul:

I —+5→ - —+3→ - —+2→ - _____ I

Pentru efectuarea acestor jocuri se pot folosi fişe. Se poate enunța jocul astfel: „Cine calculează exercițiile de pe fişă mai repede şi bine?"

Activitățile se pot desfăşura pe rânduri de bănci sau individual.

Bibliografie:

1. Ghebea, Grigore – *Matematica - jocuri didactice şi probleme de perspicacitate pentru preşcolari şi şcolari, clasele I-IV*, Bucureşti, Editura „Universal PAN", 1999;
2. Neacşu, Ioan – *Instruire şi învățare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1999.

JOCUL MATEMATIC – STIMULATOR AL GÂNDIRII

(THE MATHEMATICAL GAME – A STIMULANT OF THOUGHT)

înv. Maria Copcea, înv. Olga Huțuleac,
Şcoala cu Clasele I-VIII Gâşteşti, Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

The teacher must be intensely preoccupied with the rhythmical transmission/ distribution of the volume of mathematical knowledge which has to be assimilated by the pupils. It is for this reason that he sees the necessity to complete or insert in the lesson a series of didactic mathematical games, or in other cases, conceive the lesson as a game altogether. Using the didactic game for teaching mathematics as a specific means of activity, the teacher shares and consolidates the information, broadens their horizon, puts into value and trains their creative activities, or even assesses the knowledge possessed by the children.

Jocul didactic este specia de joc care îmbină armonios elementul instructiv-educativ distractiv. Reprezintă un ansamblu de acțiuni şi operații care, paralel cu destinderea, buna dispoziție şi bucurie, urmăreşte obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, fizică a copilului. Învățătorul încorporează în activitatea didactică elementul de joc pentru a-i imprima acestuia un caracter mai viu şi mai atrăgător, aduce varietate şi o stare de bună dispoziție funcțională cu scopul prevenirii apariției monotoniei, plictiselii şi a oboselii.

Jocul didactic restabileşte un echilibru în activitatea şcolarilor, fortificând energiile intelectuale şi fizice ale acestora, generând o motivație secundară, dar stimulatoare care constituie o prezență indispensabilă în ritmul accentuat al muncii şcolare.

Folosind jocul didactic ca mijloc specific de activitate, învățătorul consolidează, precizează şi chiar verifică cunoştințele elevilor, le îmbogățeşte sfera de cunoştințe, le pune în valoare şi le antrenează capacitățile creatoare ale acestora.

Când jocul didactic este folosit în procesul de învățământ dobândeşte funcții psihopedagogice semnificative prin asigurarea participării active a elevului la lecție şi sporirea interesului de cunoastere față de conținutul lecțiilor.

Începând cu vârsta de 6 ani, în viața copilului apar unele modificări prin integrarea în viață şcolară. Timpul trebuie dozat în aşa fel încât o mare parte să fie destinată activității de învățare-preocupare majoră în activitatea sa. Cu toate acestea, pe perioada copilăriei nu se diminuează dorința de joc a copilului, ramânând ca jocul să constituie o problemă majoră.

Învățătorul trebuie să fie preocupat cât mai mult de dozarea ritmică a volumului de cunostințe matematice care trebuie asimilate de elevi, impunându-se necesitatea ca lecția de matematică să fie completată sau intercalată cu jocuri didactice matematice sau, în unele cazuri, lecțiile să fie concepute sub formă de joc. În felul acesta elevii pot participa activ, lecția nefiind monotonă, rigidă.

O problemă sau un exercițiu de matematică poate deveni joc didactic matematic dacă respectă următoarele cerințele:
- realizează un scop sau o sarcină din punct de vedere matematic;
- foloseşte elemente de joc în vederea realizării sarcinii propuse;
- foloseşte un conținut matematic accesibil şi distractiv;
- utilizează reguli de joc cunoscute anticipat şi respectate de elevi.

Scopul didactic se formulează în legatură cu cerințele programei şcolare pentru fiecare clasă, convertite în finalități funcționale de joc. Formularea scopului trebuie să fie clară, să oglindească problemele specifice impuse de realizarea jocului ales.

Sarcina jocului didactic matematic este legată de conținutul acestuia, de structura lui, referindu-se la ceea ce trebuie să facă în mod concret elevii în cursul jocului pentru a se realiza scopul propus.

Sarcina didactică reprezintă esența activității propuse, antrenând intens operațiile gândirii (analiza, sinteza, comparația), dar şi imaginația. Cu succes se rezolvă de regulă o singură sarcină didactică în jocul didactic matematic. Elementul de bază prin care se transpune (la nivelul elevilor) scopul urmărit în activitatea didactică îl constituie sarcina didactică.

Exemplu: În jocul didactic „Găseşte un număr mai mare (mai mic) decât al meu!", scopul didactic este compararea numerelor care diferă între ele printr-o unitate, iar sarcina didactică este să stabilească numărul mai mare sau mai mic prin comparare.

În jocul „Cine urcă mai repede scara?", scopul didactic este consolidarea deprinderilor de calcul cu cele patru operații, iar sarcina didactică – efectuarea unor exerciții cu cele patru operații.

Elementul de joc (fenomene psihosociale) – învățătorul poate alege elemente de joc variate: întrecerea individuală sau pe grupe de elevi, cooperarea între participanții la joc, recompensarea rezulatatelor bune, penalizarea greşelilor comise de cei antrenați în jocurile de rezolvare a exercițiilor sau problemelor, bazate pe surprize, aplauze, cuvântul stimulator.

Conținutul matematic al jocurilor trebuie să fie atractiv şi recreativ, accesibil prin forma în care se desfaşoară, prin mijloacele de învățământ folosite şi prin volumul de cunoştințe la care se apelează.

Materialul didactic are o mare importanța în reuşita jocului didactic matematic dacă este ales corespunzător şi este de bună calitate. Se pot folosi planşe, folii, fişe individuale, jetoane, figuri geometrice etc.

Scanned with OKEN Scanner

Regulile de joc sunt propuse de către învățător sau sunt amintite elevilor cele cunoscute în scopul realizării sarcinii propuse şi a stabilirii rezultatelor întrecerii. Au menirea de a concretiza sarcina didactică şi de a realiza sudura dintre sarcina didactică şi acțiunea jocului. De fapt regulile de joc transformă exercițiul sau problema în joc, activând în acest mod întregul colectiv de elevi la rezolvarea sarcinilor primite.

De exemplu, în jocul „Răspunde repede şi bine", regula precizează astfel sarcina elevilor: elevul indicat de învățător va da răspunsul şi va argumenta, explicând operația efectuată. În jocul „Cine urcă mai repede scara", regula cere elevilor să completeze (la tablă sau pe planşă) rezultatul exercițiului, ieşind câştigatoare acea echipă care va ajunge mai repede în vârf, având dreptul să ia şi premiul.

O problemă poate deveni joc didactic astfel:

Într-un săculeț sunt bile mari şi mici, minimum 6 din fiecare fel. Se iau la întâmplare câte 6 bile din săculeț. Câte bile mari şi câte bile mici pot fi printre cele luate? Scopul urmărit este cunoştințele lor privind adunarea 0-10, iar sarcina didactică – verificarea cunoştintelor despre descompunerea unui număr într-o sumă de doi termeni.

Elementele de joc vor consta în întrecere individuală sau pe echipe.

Material didactic – un săculeț cu minimum 6 bile mari şi 6 bile mici.

Regula jocului: elevii scriu soluția jocului pe o foaie de hârtie, învățătorul strânge foile după un timp stabilit dinainte.

Se vor constata următoarele situații:

- 0 bile mari	- 6 bile mici.
- 1 bilă mare	- 5 bile mici.
- 2 bile mari	- 4 bile mici.
- 3 bile mari	- 3 bile mici.
- 4 bile mari	- 2 bile mici.
- 5 bile mari	- 1 bilă mică.
- 6 bile mari	- 0 bile mici.

În acest caz problema are 7 soluții, fiecare soluție fiind cotată cu un punct. Se întocmeşte un clasament care să scoată în evidență câştigatorii. În cazul echipelor se cumulează punctele obținute de membrii echipei.

Elevii care nu au gasit soluții la rezolvarea problemei pot fi penalizați să aibă ca sarcină de scris adunările:

0^6; 1^5; 2^4; 3^3; 4^2; 5^1; 6^0.

Concluzii

Folosirea jocurilor didactice la ora de matematică poate duce la realizarea unor importante sarcini formative ale procesului de învățământ.

Jocurile didactice matematice contribuie la:

- antrenarea operațiilor gândirii – analiza, sinteza, comparația, clasificarea, ordonarea, abstractizarea, generalizarea, concretizarea;
- dezvoltă atenția şi spiritul de ordine în desfăşurarea unei activități;
- formează deprinderi de lucru corecte şi rapide;
- asigură însuşirea mai rapidă, mai temeinică, mai accesibilă şi mai placută a unor cunoştințe relativ aride pentru vârsta şcolară mică (numerația, operațiile aritmetice, noțiunile de geometrie etc.). Se poate organiza cu succes la orice tip de lecție şi în orice clasă a ciclului primar.

Bibliografie:

1. Iftimie, Gheorghe – *Jocuri logice pentru preşcolari şi şcolarii mici*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976;
2. Nicola, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1994;
3. Vereş, Mariana – *Pregătirea preşcolarului pentru însuşirea conceptului de număr*, în Revista *Învățământul Preşcolar*, Bucureşti, Nr. 1, 1994.

NOI MODALITĂȚI PRIVIND ABORDAREA MATEMATICII LA CLASA I

(NEW APPROACHES FOR TEACHING MATHEMATICS AT 1st GARDE)

înv. Carmen-Luminița Chetran, înv. Mircea Chetran,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan Bârsănescu", Iaşi

Abstract:

Mathematics, taught in primary school, has as a purpose ensuring the developing of basic skills for all students. Among these we enumerate: arithmetic calculation, intuitive notions of geometry, measuring and measures. The new curriculum for mathematics imposes changes in: approaching the contents, what is expected from the student, the processes of learning and teaching. One of the major changes regarding the curriculum for 1st and 2nd grade is that of creating an environment which can serve for both mono- and trans-disciplinary activities.

Matematica, în şcoala primară, îşi propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază vizând: calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare şi măsuri.

Schimbări vizate de noua programă de matematică

Noua programă de matematică vizează schimbări în:

- abordarea conținuturilor (înlocuirea conținuturilor teoretice cu o varietate de contexte problematice care să dezvolte capacitățile matematice ale elevilor);
- ceea ce se aşteaptă de la elev (aplicarea mecanică a unor algoritmi se va înlocui cu elaborarea şi folosirea de strategii în rezolvarea de probleme);
- învățare (schimbarea accentului de la activități de memorare şi repetare la activități de explorare-investigare; stimularea atitudinii de cooperare);
- predare (schimbarea rolului învățătorului de la transmițător de informații la cea de organizator de activități variate de învățare pentru toți copiii, indiferent de nivelul şi ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia).

Are mai puțină importanță: memorarea mecanică de reguli, matematica făcuta cu creionul şi hârtia, respectiv creta şi tabla, probleme/exerciții cu soluții sau răspunsuri unice, activitatea frontală, evaluarea cu scopul catalogării copilului.

Devine mult mai importantă: activitatea de rezolvare de probleme prin încercări, implicare activă în situații practice, căutare de soluții din experiența de viață a elevilor, crearea de situații de învățare diferite prin utilizarea unei varietăți de obiecte, analiza paşilor de rezolvare a unei probleme, formularea de întrebări, argumentarea deciziilor luate în rezolvare; învățătorul facilitează învățarea şi-i stimulează pe copii să lucreze în echipă; evaluarea are ca scop surprinderea progresului competențelor matematice individuale ale elevului.

La sfârşitul clasei I elevul va fi capabil:

- să înțeleagă sistemul zecimal de formare a numerelor utilizând obiecte: bile, beţişoare, puncte, comparare, numărare, descompunerea numerelor în zeci şi unități;
- să scrie, să citească, să compare şi să ordoneze numere de la 0 la 100 – numărare „înainte şi înapoi";
- să efectueze operații de adunare şi scădere în concentrul 0-30 fără trecere peste ordin, extins în concentrul 0-100, fără trecere peste ordin;

Scanned with OKEN Scanner

- compunerea şi descompunerea numerelor în sume sau diferenţe de numere, observarea legăturii dintre adunare şi scădere, fără efectuarea probei, calcul mintal;
- să stabilească poziţii relative ale obiectelor în spaţiu;
- să recunoască forme plane: triunghi, pătrat, dreptunghi, cerc;
- să sesizeze asocierea dintre elementele a două grupe de obiecte;
- să continue modele repetitive reprezentate prin obiecte desene sau numere mai mici decât 10;
- să rezolve probleme care presupun o singură operaţie sau mai multe (extins);
- să formuleze oral exerciţii şi probleme cu numere de la 0 la 30 (transformarea problemelor lăsând numerele neschimbate, schimbarea numerelor cu păstrarea tematicii, schimbarea componentelor unei probleme fără ca tipul de problemă să se schimbe, compunere de probleme cu sprijin în obiecte, desene pornind de la o temă dată, pornind de la numere date);
- să măsoare dimensiunile, capacitatea sau masa, folosind unităţi de măsură nestandard: creion, gumă, palmă, vase de capacitaţi diferite, balanţe improvizate, bile, cuburi;
- să recunoască orele fixe pe ceas; unităţi de măsură: ziua, săptămâna, luna;
- jocuri cu numere.

Activităţile transdiciplinare – moduri de abordare

Una din schimbările fundamentale în privinţa curriculumului la clasele I şi a II-a este aceea a asigurării unui spaţiu destinat activităţilor transdisciplinare alături de cele monodisciplinare. Activităţile transdiciplinare sunt activităţi care abordează o temă generală, din perspectiva mai multor arii curriculare. Este o activitate unde cunoştinţele sunt transferate de la o arie curriculară la alta. Se urmăreşte prin intermediul acestor activităţi atingerea obiectivelor tuturor ariilor curriculare într-un context integrat. Mai sunt numite şi activităţi tematice; se combină obiectivele de referinţă ale mai multor arii curriculare. Copiii, lucrând o zi sau câteva zile la o temă îşi dezvoltă capacităţi diferite prin abordarea acesteia din perspectiva mai multor domenii de cunoaştere.

Sarcinile transdiciplinare pot fi sub formă de jocuri de dezvoltare a nivelului opţional-logic, concursuri pe echipe, exerciţii de conturare a personalităţii în cadrul colectivului. Este motivant să descoperi aptitudinile şi să le evidenţiezi în cadrul grupului. Învăţătorul va depune un efort sporit în proiectare, organizare şi creativitate. Învăţarea este stimulativă, accentul fiind pus pe activitatea de grup şi nu pe cea cu întreaga clasă. Fiecare elev va învăţa în ritm propriu.

Se dezvoltă astfel: competenţe de comunicare, personalitatea copilului, cooperare în cadrul grupului, relaxare, se selectează activităţile interesante.

Tematica este diversă la clasa I: Omul, Anotimpurile, Lumea poveştilor, Natura şi viaţa noastra, Universul, Valorile, Timpul, Societatea, Mijloace de transport, Evenimente şi sărbători, Obiceiuri şi folclor, Familia mea.

Forma de organizare a activităţilor transcurriculare trebuie să fie mai ales jocul, deoarece acesta are un rol important în viaţa copilului, mai ales jocul de cooperare. Prin joc învaţă lucruri noi, învaţă să comunice, să interacţioneze, să facă faţă unor situaţii. Cooperarea ajută elevul la conturarea unor imagini pozitive despre sine, la stimularea încrederii în fortele proprii.

Tema aleasă este studiată pe parcursul unei lecţii, a unei zile sau a unei săptămâni din perspectiva mai multor arii curriculare.

Exemplu: tema „*Sunt român*“, la ora de matematică.

Unitatea de învăţare: Operaţii cu numere naturale în concentrul 0-100, fără trecere peste ordin

Conţinutul: Probleme care se rezolvă printr-o singură operaţie

Activitate transdiciplinară: „Trenuleţul“ – joc didactic

Obiectiv transdisciplinar: Dezvoltarea capacităţii de rezolvare a unor situaţii problematice din viaţa cotidiană.

Sarcini de lucru:

a) Calculaţi exerciţiile scrise pe vagoanele trenului. Veţi afla câţi români sunt în tren (pe fişă sunt desenate vagoanele unui tren, pe fiecare existând câte un exerciţiu: 26+13+11=; 25+23=; 17+12=; 13+16+10+21=;

b) Alcătuiţi o problemă despre români care să se rezolve după exerciţiul al treilea:

Exemplu: Într-un restaurant din Italia sunt 17 români şi 12 italieni. Câţi oameni sunt în restaurant?

c) Analiza şi rezolvarea problemei.

În cadrul temei „Călătorie în lumea basmelor“, la ora de matematică elevii pot fi împărţiţi în echipe, ei fiind chiar eroii din basme. Au încercat să se întreacă în rezolvarea de exerciţii şi probleme. Se pot rezolva probleme în versuri, copiii găsesc în basme cifre şi numere cu ajutorul cărora să compună probleme oral.

Tema „Prietenia“ – activităţi matematice: formăm grupuri de 2-3-4 prieteni; câţi prieteni am, atâtea inimioare desenez; eu dau fiecărui prieten un creion (corespondenţă).

Tema „Şcoala noastră“ – elemente de activitate matematică: numărare (uşi, bănci, table); aspectul cardinal (câte?); aspectul ordinal (ordinea); identificarea în şcoală şi clasă a diferitelor forme şi culori.

Concluzii

Prin aplicarea acestor strategii de predare-învăţare a matematicii la clasa I, lecţiile devin flexibile şi atractive pentru micii şcolari, iar rezultatele nu vor întârzia să apară.

Bibliografie:

1. Peneş, Marcela; Maior, Aurel – *Puncte de sprijin în organizarea predării-învăţării la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura „Aramis“, 1998;
2. Ungureanu, Adalmina – *Planificarea calendaristică şi proiectarea unităţor de învăţare (sem I şi II)*, Iaşi, Editura „AS'S“, 2003-2004;
3. Ministerul Educaţiei şi Cercetării – *Programa şcolară clasele I şi a II-a*, Bucureşti, Editura „Didactica Press“, 2004.

MATEMATICA ÎN CICLUL ACHIZIŢIILOR FUNDAMENTALE

(MATHEMATICS IN THE CYCLE OF FUNDAMENTAL ACQUISITION)

inst. Oana Ionescu-Popa,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Grigore Moisil“, Ploieşti

Abstract:

The cycle of fundamental acquisitions overlaps with the structure of the teaching system for preparatory groups (or 2nd level) in pre-school education and, then in the 1st and 2nd grade in primary school, respectively with the ages between 5-6 and 8-9. The fundamental acquisition for such ages in what mathematics is concerned consists of the forming of concrete operations, the operative operations of thought concerning objects which can be manipulated or ignored.

I. ***Ciclurile curriculare*** reprezintă periodizări ale şcolarităţii, grupează mai mulţi ani de studiu, uneori chiar din

niveluri şcolare diferite. Ciclul achiziţiilor fundamentale se suprapune structurii sistemului de învăţământ corespunzător grupei pregătitoare (sau nivelului al doilea) în învăţământul preşcolar şi, în continuare, claselor I şi a II-a în învăţământul primar, respectiv vârstei cuprinse între 5-6 şi 8-9 ani.

Scopul principal al acestui mod de structurare a parcursului şcolar este acela de focalizare a obiectivului major al fiecărei etape, o mai bună corelare cu vârstele psihologice şi o trecere firească de la o etapă de şcolaritate la alta.

Etapa de vârstă corespunzătoare ciclului achiziţiilor fundamentale ar trebui să se constituie într-o unitate care să atenueze efectele negative pe care trecerea copiilor din grădiniţă în şcoală, de la joc la învăţare ca activitate fundamentală, de la *comportamente* la activităţi de *învăţare* le-ar putea avea, iar această unitate să fie caracterizată printr-o serie de *dominante*, reflectate în alcătuirea programelor şcolare.

Perioada în discuţie este una în care gândirea copilului face progrese notabile, fundamentale pentru evoluţia lui viitoare, şi, având în vedere că nu există o graniţă definită între diferitele stadii de dezvoltare, abordarea mai multor ani de studiu ca pe un întreg este benefică. Delimitările sunt numai orientative, aşa încât să favorizeze progresul, evoluţia în interiorul aceluiaşi stadiu, să nu ignore individualitatea, să nu conducă la stagnare sau la uniformizare.

II. *Matematica* este, probabil, dintre toate disciplinele şcolare, cea mai strâns legată de gândire, de dezvoltarea gândirii, de punerea în valoare a inteligenţei şi se reflectă în mare măsură în dezvoltarea intelectuală a individului.

Conform lui Jerome S. Bruner, orice domeniu al cunoaşterii, reprezentat adecvat vârstei, în modul cerut de aceasta, poate fi însuşit: „orice idee, orice problemă şi orice sumă de cunoştinţe pot fi precizate într-o formă destul de simplă pentru ca orice elev să le poată înţelege într-o formă recognoscibilă" (3, p. 58).

Învăţarea matematicii în şcoală depinde în mare măsură de cel care o predă, care trebuie să se sprijine pe ideea-cadru că învăţarea matematicii este ascendentă şi continuă, că este diferită de însumarea unor cunoştinţe şi echivalentă cu dezvoltarea proceselor psihice: „un corp de cunoştinţe întruchipat de profesorii unei universităţi sau depozitat într-o serie de volume savante constituie rezultatul unei îndelungi activităţi intelectuale anterioare. A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe" (3, p. 89).

Scopul pedagogic de formare şi dezvoltare a capacităţilor intelectuale este cu atât mai important cu cât instruirea se adresează unor elevi de vârstă mai mică, iar scopul pedagogic al matematicii este de „a-l face pe elev să gândească el însuşi matematic, să privească fenomenele într-un mod istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoştinţelor. Cunoaşterea este un proces, nu un produs" (3, p. 89). Matematica şcolară trebuie să formeze un *mod de gândire*; altfel, ceea ce s-a transmis nu a meritat efortul de a fi transmis.

Psihologia matematicii, situată la distanţă egală între psihologie şi matematică, este cea care hotărăşte modul în care cunoştinţele matematice trebuie reprezentate. De altfel, „nu interesează dacă ideea matematică îşi găseşte expresia într-o anumită notaţie sau într-alta – trebuie numai ca această notaţie să fie adevărată" (3, p. 178).

O bună predare a matematicii, gândită ţinând cont de structura materialului de predat, de succesiunea acestuia, de întreţinerea interesului, a predispoziţiilor pentru rezolvarea problemelor se justifică „prin disciplina intelectuală pe care o asigură sau prin posibilitatea pe care o promovează, cât şi prin matematica pe care o transmite. În realitate, nici nu se poate una fără alta" (3, p. 90). Această unitate poate fi, în concepţia lui Bruner, rezultat al colaborării dintre profesor (pedagog), specialist în matematică şi psiholog.

Un profesor care predă matematica nu este şi, se pare, nici nu ar fi bine să fie, un matematician. În schimb, ar trebui cu siguranţă să fie psiholog, bun cunoscător al psihologiei vârstelor şcolare.

III. *Achiziţia fundamentală* a acestei vârste este naşterea operaţiilor concrete, „grupările operatorii ale gândirii, vizând obiecte manipulabile sau care pot fi intuite" (1, p. 107). Conform lui Jean Piaget, operaţiile achiziţionate sunt de natură logico-aritmetică şi infralogică (spaţio-temporale).

Trecerea de la gândirea intuitivă la operaţii se face printr-o fază intermediară, pe care Piaget o numeşte *intuiţie articulată*, aflată la interferenţa dintre al doilea nivel preoperator (5-6 ani) şi primul nivel al stadiului operaţiilor concrete (7-8 ani) şi a fost pusă în evidenţă în urma mai multor experimente.

Două pahare (A_1, A_2), cu aceeaşi formă şi dimensiuni, sunt umplute cu acelaşi număr de mărgele. Copilul cunoaşte acest lucru (le-a introdus personal). Paharul A_1 rămâne martor, iar mărgelele din A_2 sunt trecute în alte pahare (B_1, B_2, B_3, ...), mai înalte şi mai înguste. Copilul va spune că în paharele înguste sunt fie mai multe mărgele (pentru că e *mai sus*), fie mai puţine (e *mai îngust*). Neconservarea întregului se susţine în ambele variante; clasa totală încă nu e invariantă şi se datorează unei construcţii intelectuale incomplete. Dacă susţine că sunt mai multe mărgele în paharul B, îşi *centrează* gândirea / atenţia pe înălţime, fără să ia în consideraţie diametrul. La fel, în celălalt caz, centrarea va avea o singură direcţie. Operaţia e anunţată de trecerea de la o centrare la două centrări. Această trecere poate fi considerată prin stabilirea relaţiilor dintre calităţi după două dimensiuni şi corespondenţa sub formă logică sau matematică.

Dacă i se cere copilului să pună în două pahare A şi B, diferite ca formă de la început, acelaşi număr de mărgele (de exemplu, câte una cu fiecare mână), el va stabili echivalenţa cât timp numărul de mărgele este mic (3, 4, 5), fără să mai admită egalitatea când formele devin prea diferite, chiar dacă corespondenţa continuă. Deci, „operaţia latentă este [...] învinsă de cerinţele abuzive ale intuiţiei" (1, p. 114).

De asemenea, la 5-6 ani va reuşi să realizeze corespondenţa între un număr de fise de o anumită culoare şi acelaşi număr de fise de o altă culoare, dar, rărind elementele primului şir sau suprapunându-le, el nu va mai crede în echivalenţă, aceasta fiind susţinută doar de corespondenţa optică: „o dată ce schema intuitivă se modifică, relaţia logică de echivalenţă, care ar fi produsul necesar al unei operaţii, se dovedeşte a fi inexistentă" (1, p. 114).

Din 20 de mărgele, toate din lemn, dar majoritatea cafenii (partea A) şi câteva albe (partea A´), copilul va aprecia ca fiind mai multe pe cele cafenii decât pe cele din lemn, pentru că albe *sunt doar câteva*, deci nu reuşeşte operaţia A+ A´=B. Întregul este neconservat, „din lipsă de mobilitate a centrărilor succesive ale gândirii" (1, p. 115). Deşi copilul realizează că toate sunt din lemn, el se centrează fie pe întregul B, fie pe părţile A şi A´, nereuşind reuniunea, nici incluziunea.

În serierea unor segmente de dreaptă de dimensiuni diferite, înainte de apariţia operaţiei, copilul construieşte numai perechi necoordonate între ele, fără să reuşească serierea tuturor elementelor (1 cu 2, 2 cu 3 etc. şi nu 1-2-3 etc.). La nivel operatoriu, aceasta se reuşeşte prin metoda prin care caută cel mai mic element, apoi pe cel mai mic dintre cele rămase etc., iar raţionamentul „dacă A<B şi B<C, atunci A<C" devine posibil.

Ordinea directă este accesibilă, nu şi cea inversă. Ordinea la ieşirea dintr-un tub a trei bile A, B, C introduse prin celălalt capăt al tubului este prevăzută (A,B,C), dar ordinea C, B, A la ieşirea prin acelaşi capăt al tubului nu va fi realizată. Invarianţa lui B aflat atât între A şi C, cât şi între C şi A se

Scanned with OKEN Scanner

obține în jurul vârstei de 7 ani, când ordinea directă (+) poate fi, în gând, inversată (-).

Timpul (intuitiv) nu are încă scurgere uniformă, este legat de obiecte. Deşi se admite simultaneitatea plecării a două mobile, aceea a sosirilor nu mai este admisă. *Înainte* şi *după* au semnificație spațială, *mai repede* înseamnă *mai mult timp*, pentru că e *mai departe*.

Bibliografie:
1. Bruner, Jerome S. – *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
2. Piaget, Jean – *Psihologia inteligenței*, Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1998;
3. Piaget, Jean – *Epistemologia genetică*, Cluj, Editura „Dacia", 1973.

REZOLVAREA PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ

(SOLVING MATHEMATICS PROBLEMS)

inst. Andreea-Otilia Țabără,
Liceul „Al. I. Cuza", Iaşi

Abstract:
Solving Mathematics problems requires the discovery of the unknowns, the establishing of the unknown relations in comparison with the known data, appealing to reason. It also involves formulating hypotheses, which have to be verified in turn, reorganising data, reformulating the problem so as to lead to a solution. Thus, Mathematics problems are answers to a series of questions referring to preoccupations based on numerical data.

Rezolvarea unei probleme – o activitate inventivă, creativă.

Rezolvarea problemelor necesită descoperirea necunoscutei, aflarea relațiilor necunoscute în raport cu datele cunoscute, apelarea la raționament. Rezolvarea de probleme presupune emiterea de ipoteze, care se verifică pe rând, reorganizarea datelor, reformularea problemei, aspecte care să ducă spre soluționare. Aşadar, problemele de matematică sunt răspunsuri la anumite întrebări referitoare la preocupări şi acțiuni bazate pe date numerice.

În instruirea elevilor la matematică în clasele I-IV, trebuie să se pună accent pe însuşirea unor algoritmi, deoarece este de neconceput învățarea fără algoritmizare. Algoritmica face posibilă gândirea reproductivă.

Efortul pe care îl face elevul în rezolvarea conştientă a unei probleme presupune o mare mobilizare a proceselor psihice de cunoaştere, volitive şi motivațional-afective.

Dintre procesele cognitive, cea mai solicitată şi antrenată e gândirea, prin operațiile logice de analiză, sinteză, comparație, abstractizare şi generalizare. Rezolvând probleme, formăm la elevi priceperi şi deprinderi de a analiza situația dată de problemă, de a intui şi descoperi calea prin care se obține ceea ce se cere în problemă. În acest mod, rezolvarea problemelor contribuie la cultivarea şi dezvoltarea capacităților creatoare ale gândirii, la sporirea flexibilității ei, a capacităților anticipativ-imaginative, la educarea perspicacității şi spiritului de inițiativă, la dezvoltarea încrederii în forțele proprii.

Criterii de clasifcare a problemelor

Problemele de matematică din ciclul primar se pot grupa astfel:

După finalitate şi după sfera de aplicabilitate, le structurăm în *probleme teoretice* şi *aplicații practice* ale noțiunilor învățate.

După conținutul lor, problemele de matematică pot fi *geometrice, de mişcare, de aflare a densității* unui amestec sau aliaj.

După numărul operațiilor, vom identifica *probleme simple* şi *probleme compuse*. Problemele simple sunt cele care, de regulă, se rezolvă printr-o singură operație aritmetică şi care le întâlnim cu precădere la clasa I. Problemele compuse sunt acelea care în şirul de raționamente şi operații de rezolvare include, într-o dependență logică, mai multe probleme simple.

După gradul de generalitate al metodei folosite în rezolvare, avem *probleme generale* (în rezolvarea cărora vom folosi fie metoda analitică, fie metoda sintetică) şi *probleme tipice* (particulare) rezolvabile printr-o metodă specifică: *grafică, reducere la unitate, a falsei ipoteze, a comparației, a mersului invers.*

O categorie aparte de probleme cu multiple valențe formative sunt cele recreative, rebusistice, de perspicacitate şi ingeniozitate (numite şi nonstandard).

Etape de rezolvare a probemelor

În activitatea de rezolvare a unei probleme se parcurg mai multe etape. În fiecare etapă are loc un proces de reorganizare a datelor şi de reformulare a problemei pe baza activității de orientare a rezolvitorului pe drumul soluției problemei.

Aceste etape sunt:
- cunoaşterea enunțului problemei;
- înțelegerea conținutului problemei;
- analiza problemei şi întocmirea planului logic;
- alegerea şi efectuarea operațiilor corespunzătoare succesiunii judecăților din planul logic.

Activități suplimentare:
- verificarea rezultatului;
- scrierea sub formă de exercițiu;
- găsirea altor căi sau metode de rezolvare;
- generalizare;
- compunere de probleme după scheme asemănătoare.

Cunoaşterea enunțului problemei se realizează prin citire de către învățător / elevi sau prin enunțare orală. Se repetă problema de mai multe ori până la însuşirea ei de către toți elevii. Se scot în evidență anumite date şi legături dintre ele, precum şi întrebarea problemei. Scriem pe tablă şi pe caiete datele problemei (folosind scrierea pe orizontală sau pe verticală).

Enunțul problemei conține un număr necesar de informații. Acest minim de informație este recepționat de către elevi prin citirea textului problemei, prin ilustrarea cu imagini sau chiar cu acțiuni.

De exemplu:

În clasa a III-a B sunt 42 de elevi, în clasa a III-a C sunt cu doi elevi mai mulți decât în clasa a III-a B.

Câți elevi sunt în ambele clase?

Prin discuții cu elevii, aceştia trebuie să rețină elementele matematice importante: datele problemei, relațiile dintre date, întrebarea problemei. Unii elevi schimbă sensul unor date (în loc de mai mult cu doi elevi în clasa a III-a C, rețin că au fost doi elevi) şi aceasta datorită nerecepționării corecte a enunțului problemei.

Faza în care se construieşte raționamentul prin care se rezolvă problema este etapa *analizei problemei şi întocmirii planului logic*. Prin exercițiile de analiză a datelor, a semnificației lor, a relațiilor dintre ele şi a celor dintre date şi necunoscute se ajunge să ne raportăm la situațiile concrete pe care le prezintă problema (a parcurs _ km; a cumpărat _ kg; a _ lei kilogramul ş.a.) şi la nivelul abstract care vizează relațiile dintre parte şi întreg, viteză, distanță şi timp etc. Transformând problema într-un desen, într-o imagine sau într-

Scanned with OKEN Scanner

o schemă, scriind datele cu relațiile dintre ele într-o coloană ș.a., evidențiem esența matematică a problemei, adică reprezentarea matematică a conținutului ei.

Etapa alegerii și efectuării operațiilor corespunzătoare succesiunii din planul logic este etapa care constă în alegerea și efectuarea calculelor din planul de rezolvare, în conștientizarea semnificației rezultatelor parțiale care se obțin prin calculele respective și a rezultatului final.

Activități suplimentare după rezolvarea problemei constau în verificarea soluției problemei, în găsirea și a altor metode de rezolvare și alegere a celei mai bune. În esență etapa se realizează prin autocontrolul asupra felului în care s-a însușit enunțul problemei, a raționamentului realizat și a demersului de rezolvare parcurs.

Concluzii

Activitatea de *rezolvare de probleme* oferă modul cel mai eficient din domeniul activităților matematice pentru cultivarea și educarea creativității și a inventivității. Diferența dintre a învăța „rezolvarea unei probleme" și „a ști" (a fi capabil) să rezolvi o problema nouă reprezintă, în esență, creativitate, dar de niveluri diferite.

Rezolvarea unei probleme „studiate" oferă mai puțin teren pentru creativitate decât rezolvarea unei probleme noi, care, la rândul ei, este depășită de compunerea unei probleme noi. Acest lucru nu presupune că în rezolvarea problemelor se lucrează numai pe aspecte creative, renunțând total la cele reproductive. Opoziția dintre algoritm și euristic, dintre deprindere și abilitatea de raționament este numai aparentă. Creativitatea gândirii, mișcarea ei liberă, nu se poate produce dacât pe baza unor deprinderi corect formate, stabilizate și eficient transferate.

În concluzie, pentru a asigura o deplină libertate de acțiune a gândirii elevilor, este necesar să le formăm o rețea suplă, dar foarte bine stabilizată de algoritmi. În același timp, elevii trebuie să fie obișnuiți să întrebe și să se întrebe, să facă apel la reguli euristice, pentru că nu trebuie să le formăm numai deprinderi de a rezolva *anumite probleme*, ci și capacitatea de a rezolva probleme în general.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ion – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982;
2. Ionescu, Miron – *Strategii de predare-învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE ALE ELEVILOR PRIN REZOLVAREA DE PROBLEME, FOLOSIND METODA FIGURATIVĂ

(THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' INTELLECTUAL CAPACITIES THROUGH PROBLEM SOLVING USING THE FIGURATIVE METHOD)

inst. Dorina Dinu,
Școala cu Clasele I-VIII „Mihail Sebastian", București

Abstract:

Bearing in mind the concrete-intuitive nature of the character of the pupils in primary school, it is easily comprehensible that using drawings in order to present the contents which they are being taught constitutes one of the most employed manners by the teachers so as to ensure the efficiency of the educative process. The figurative method is used for the solving of a large gamut of problems. Depending on the group/ class to which this method is applied, this method can be used for the solving of more or less complicated problems.

Având în vedere caracterul concret-intuitiv al gândirii școlarului mic, este de la sine înțeles că figurarea conținutului problemelor reprezintă o modalitate la care se apelează permanent în vederea facilitării procesului de rezolvare. Metoda figurativă este folosită pentru rezolvarea mai multor tipuri de probleme. În funcție de clasa la care este aplicată, această metodă poate fi utilizată pentru rezolvarea unor probleme mai mult sau mai puțin complexe.

Tipuri de probleme care se rezolvă prin metoda figurativă

La intrarea în *clasa I* școlarul se află în stadiul operațiilor concrete. Acesta se caracterizează prin apariția grupărilor operaționale care permit conceptualizări și coordonări de concepte. Grupările care se constituie, se complică și se perfecționează în acest stadiu din generalizarea unor date rezultate din situații concrete, intuitive; ele prefigurează grupul operațiilor formale.

Structurile operatorii, luate în sine, sunt abstracte și definesc o logică bună (a ordinii și a claselor), dar conținutul lor rămâne în bună măsură concret, deoarece se referă la obiectele și reacțiile concrete dintre ele.

Reversibilitatea, capacitatea de efectuare în sens invers a drumului de la o operație la alta, devine posibilă.

Reversibilitatea prin inversiune (adunare-scădere, înmulțire-împărțire, asociere-disociere ș.a.m.d.) se produce simultan, fără desfășurări fazice. Este un fenomen caracteristic minții omenești care poate să se miște simultan în sensuri opuse și astfel să „*conserve invariantul în conceptul care este totdeauna general*". (2)

Copilul, acum, în acest stadiu, *imită* ceea ce vede și lucrează după *model*. Acum el identifică mulțimile de obiecte, numără elementele unei mulțimi, apoi scrie semnul grafic, cifra corespunzătoare numărului de elemente din mulțimea numărată. În timp, cu ajutor, va realiza că poate să rezolve o problemă, desenând obiectele din ce în ce mai stilizat.

Exemplu: *Dacă are de rezolvat o problemă în care are de aflat numărul total de baloane acestea vor fi desenate de el cât mai apropiat de forma acestora.*

Problema:

Maria are 3 baloane, iar Dănuț, fratele ei, 4 baloane. Câte baloane au cei doi frați în total?

Figurativ problema se poate rezolva astfel:

Elevii vor desena 3 cerculețe, reprezentând baloanele Mariei și 4 cerculețe, reprezentând baloanele lui Dănuț.

Maria: O O O
Danuț: O O O O
Total: O O O O O O O
R: baloane

Simbolurile pot fi și mai abstracte:

X X X + X X X X = X X X X X X X.

În completare, o altă sarcină care poate fi dată elevilor, este aceea de a colora baloanele celor trei frați.

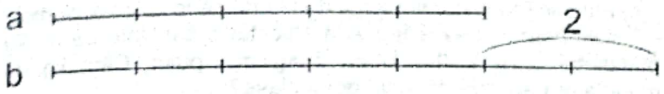
În funcție de nivelul clasei și de personalitatea învățătorului, sarcinile pot fi cât mai variate. Spre sfârșitul clasei I, simbolurile grafice s-ar putea reduce, chiar la segmente, adică o mărime, o cantitate sau chiar un număr să li se spună elevilor că îl putem reprezenta printr-un segment sau alt simbol convenabil.

Exemplu: *Găsiți care număr este mai mare*: 5 sau 7?

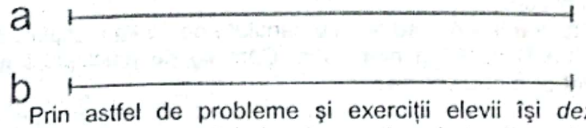
Li se spune copiilor că putem reprezenta numerele prin două segmente de dreaptă. Ei pot desena pe rețeaua cu pătrățele două segmente, unul pe lungimea a cinci pătrățele, iar celălalt exact sub el, să înceapă de sub primul segment, dar va fi mai lung.

Scanned with OKEN Scanner

Cu cât este mai mare numărul 7 decât numărul 5?



Desenați două numere egale!



Prin astfel de probleme şi exerciţii elevii îşi *dezvoltă gândirea logică, spiritul de observaţie, abstractizează şi se pun bazele gândirii creatoare.*

La *clasa a II-a*, probleme care se rezolvă prin metoda grafică pot fi introduse din momentul când copilul cunoaşte jumătatea unui număr.

Este important să se folosească în problemele propuse numere mici la început şi date care să sugereze operaţiile care trebuie făcute.

Obiectivele urmărite în rezolvarea problemelor prin metoda grafică sunt:

O_1 – să recunoască problemele care se rezolvă prin metoda grafică;

O_2 – să distingă subtipurile de probleme care se rezolvă prin această metodă;

O_3 – să înţeleagă textul şi cerinţa problemei;

O_4 – să figureze grafic, conform cerinţelor, datele problemei;

O_5 – să aplice corect algoritmul de rezolvare a problemei, folosind figura;

O_6 – să justifice operaţiile făcute, pe baza figurii.

Gândirea copilului nu se desparte prea mult de concret, de aceea, pentru rezolvarea problemelor cu mai mult de două operaţii, trebuie să ne bazăm pe material intuitiv, concret pentru a forma în mintea lui legături logice, ca să poată rezolva problemele de acest gen. Conform programei de matematică şi la clasa a II-a se vor rezolva *probleme simple, cu o singură operaţie*, iar în curriculum extins, probleme care se rezolvă cu cel mult două operaţii de acelaşi fel, cu adunare sau cu scădere.

Acum există posibilitatea de a li se arăta elevilor că două numere naturale sau chiar mai multe pot fi comparate. Compararea se poate face şi prin reprezentare grafică.

Li se cere elevilor să găsească şi alte căi de rezolvare, altele decât cele standard. Dând dovadă de *originalitate*, pot să *elaboreze* ei alte probleme, susţinând consecvent un efort intelectual-voluntar, necesar pentru finalizarea lucrului intelectual.

Începând cu *clasa a III-a* elevii sunt puşi în situaţia de a rezolva probleme mai dificile. Sunt puşi în situaţia de a învăţa algoritmul de rezolvare a unei probleme prin metoda grafică. Aceste probleme le stârnesc interesul, curiozitatea, dorinţa de a descoperi numerele şi de a ajunge la rezultat, le dezvoltă spiritul de competiţie. Acum fac asocieri, citesc şi înţeleg textul problemei, au un limbaj matematic adecvat. Operează cu acest limbaj, începe să se dezvolte limbajul matematic interior. Tot acum se pun bazele principalei caracteristici a gândirii – flexibilitatea. Elevii sunt capabili să restructureze datele unei probleme şi să extragă esenţialul, pot să schimbe direcţia şi să găsească o altă cale de rezolvare a problemei.

În rezolvarea problemelor prin metoda figurativă putem porni de la cerinţe de genul:

Reprezintă cu ajutorul segmentelor un număr de 4 ori mai mare decât altul.

Dacă numărul mai mic este 7, cât este numărul mai mare?

Elevul este pus în situaţia de a structura conţinutul problemei, de a înţelege mesajul transmis prin limbajul matematic, de a asocia numărul natural cu segmentul de dreaptă şi de a realiza legătura între limbajul matematic şi schemă, respectiv desen.

Asocierea între înmulţire şi împărţire, reversibilitatea operaţiilor gândirii se poate realiza şi prin exemple de felul:

Află de câte ori este mai mic 7 decât 28. Dar de cât 49?

Reprezintă prin desen, folosind segmente!

Sunt puse în evidenţă acum *capacitatea de înţelegere şi de orientare* a elevului, *capacitatea de asociere dintre înmulţire şi împărţire* şi *capacitatea de generalizare şi abstractizare* a acestuia.

Începând cu clasele a III-a şi a IV-a problemele care se rezolvă prin metoda grafică se complică, având un mai înalt grad de dificultate.

Bibliografie:

1. Berger, Gaston – *L'Homme moderne et son eduction*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967;
2. Boirel, Rene – *La mathematique moderne dans l'ecole primmaire*, în *Mathematique moderne*, Nr. 504/1988;
3. Cerghit, Ioan – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

ROLUL COMPUNERII PROBLEMELOR ÎN DIRECŢIA CULTIVĂRII CAPACITĂŢILOR CREATOARE LA ELEVI

(THE ROLE OF COMPOSING PROBLEMS SO AS TO CULTIVATE STUDENTS' CREATIVE SKILLS)

înv. Valeriu Gae,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihai Eminescu", Roşiorii de Vede, jud. Teleorman

Abstract :

During Mathematics classes in primary school, children are asked to create problems on their own starting from preliminary schemes and relations, as these contribute to developing their creative thinking. They must be accustomed to modifying the contents of the problems they create and, at the same time, to modifying the figures of the problems without changing the relationships between the terms, but, in turn, modifying the enunciation, modifying the figures and keeping the enunciation, modifying both the content and the terms of the problem.

Argument

Matematica nu s-a învăţat niciodată prin simpla achiziţionare de cunoştinţe (reguli, formule, teoreme). Ea a însemnat întotdeauna exersare, rezolvare de exerciţii şi probleme cu ajutorul cunoştinţelor asimilate şi a metodelor şi tehnicilor învăţate.

Învăţarea matematicii, presupunând căutare, cercetare, descoperire se realizează printr-un efort mintal – mai mare sau mai mic – însemnând efevescenţă psihică, activism mintal.

Goana după rezolvarea superficială a unui număr cât mai mare de probleme nu dă elevilor decât reţetele pe care aceştia nu vor putea decât să le aplice mecanic în diferite cazuri. Însuşirea tehnicii de rezolvare nu înseamnă încă dezvoltarea gândirii.

Contribuţia pe care o aduce la rezolvarea problemelor nu este în funcţie de numărul problemelor rezolvate, ci de efortul pe care-l face gândirea, de gradul de participare al elevilor la acestă activitate.

Rezolvarea grafică a problemelor

În clasa a III-a şi a IV-a este nevoie să se rezolve grafic şi probleme de perspicacitate, deoarece manualul prevede

Scanned with OKEN Scanner

astfel de probleme intitulate „Probleme mai dificile, dar frumoase".

Exemplu: Pe o pășune sunt mai multe animale. Un elev întreabă pe paznic:

- Sunt 100 de animale?
- Paznicul răspunde:
- Nu sunt 100. Ca să fie 100 ar mai trebui un animal. Ele sunt: o parte mânji, viței de 4 ori mai mult decât mânji, iar miei de 6 ori mai mult decât mânji. Socoteşte tu câți mânji, câți viței, şi câți miei sunt?

Problema a fost rezolvată folosind metoda figurativă.

Se observă că avem: 1p + 4p +6p = 11 părți egale cu numărul mânjilor.

Pornind de la ideea că ar mai trebui un animal pentru a fi 100, înseamnă că avem: 100 – 1= 99 animale.

Pentru a afla o parte din întreg: 99 : 11 = 9 (nr. mânjilor); 9x4= 36 (nr. viței lor); 9x6 =54 (nr. mieilor); Proba: 9 + 36 + 54 =99 animale.

La Matematică rezolvarea unei probleme, adică determinarea necunoscutei care satisface enunțul, poate fi numerică sau grafică.

În cazul unei rezolvări grafice, mărimile căutate sunt reprezentate prin intermediul unor imagini geometrice: segmente de dreaptă, dreptunghiuri, pătrate, triunghiuri etc.

Reprezentarea grafică poate avea două funcții de bază: să ilustreze rezolvarea clasică sau să constituie un mod aparte de rezolvare. Această ultimă funcție îi ajută pe elevi să-şi reprezinte intuitiv nu numai condițiile inițiale, dar şi soluția problemei, înlesnind de asemenea şi stabilirea legăturilor dintre noțiunile aritmetice şi cele geometrice, contribuind la dezvoltarea gândirii funcționale, creatoare a copiilor.

Baza rezolvării grafice a problemelor de aritmetică o constituie faptul că, folosindu-se segmente de dreaptă sau dreptunghiuri cu laturile egale, se pot defini operațiile de adunare şi de înmulțire cu un număr pozitiv, analog cu operațiile aritmetice respective.

Din clasa I elevii se desprind să reprezinte grafic cu riglele suma sau diferența acestora, enunțul unei probleme.

I. Radu şi Andreea au depus împreună la CEC 209 lei. Câți lei are fiecare ştiind că Andreea are cu 25 lei mult decât a treia parte din suma economisită de Radu.

209 A / ..... +25
R / / /

1 parte + 3 părți + 25 = 209
209 - 25 = 184 (reprezintă 4 părți egale)
184 : 4 = 45 (o parte)
46 + 25 = 71 (lei are Andreea)
46x3= 138 (lei are Radu)

II. Un biciclist parcurge în prima zi o distanță de patru ori mai mică decât tot drumul, a doua zi de trei ori mai mică decât mai avea de mers, a treia zi jumătate din ce-i rămăsese, iar a patra zi 60 km. Care este lungimea drumului?

/I /II /III /IV=60km
60x4= 240 km.

III. Într-un depozit se află de patru ori mai multă făină decât în altul. Dacă din primul s-ar lua 2000 kg şi din al doilea 185 kg, atunci ambele depozite ar conține cantități egale. Câte kg de făină sunt în fiecare?

2000 – 185 = 1815 (reprezintă trei părți egale)
1815 : 3 = 605 kg (primul depozit)
605x4 = 2420 kg (al doilea depozit)

Copiii au fost puşi să compună probleme pe baza unor scheme şi relații date, acestea contribuind la dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor.

Trebuie obişnuiți să modifice conținutul problemelor create şi, în acelaşi timp, să modifice şi cantitățile numerice ale problemei astfel:

a) păstrând datele cantitative şi relațiile lor, dar modificând enunțul;

b) modificând datele numerice şi păstrând enunțul;

c) modificând şi conținutul şi datele numerice ale problemei.

Exemplu: Clasa a II-a A a selectat o cantitate de 38 kg maculatură, iar a II-a B cu 3 kg mai puțin. Câte kg de maculatură au colectat cele două clase?

a) Ioana are 38 lei, iar Alina are cu 3 lei mai puțin. Câți lei au cei doi copii?

b) Clasa a II-a A a selectat o cantitate de 36 kg maculatură, iar a II-a B cu 5 kg mai puțin. Câte kg de maculatură au colectat cele două clase?

c) Într-o bibliotecă pe primul raft sunt 28 de cărți, pe al doilea raft sunt cu 5 cărți mai puține. Câte cărți sunt pe cele două rafturi?

Rezolvarea problemelor de acest gen contribuie la dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor, pentru că pune în valoare perspicacitatea gândirii lor, precum şi capacitatea de a observa, a alege şi acționa.

Rezolvarea algebrică a problemelor

Urmează apoi încercarea de rezolvare algebrică a problemei, explicând elevilor că fiecare literă reprezintă o dată din problemă şi că, aşa cum au fost fixate relațiile date între datele numerice, tot aşa vor fixa relații şi între literele fixate, una în funcție de cealaltă.

Se trec imediat în revistă datele literale ale problemei pentru a stabili pe cele cunoscute şi pe cele necunoscute.

A = constantă, B, C, D = necunoscute, B = A – 50 =200 – 50 = 150 (kg)

C = Bx3 = 150x3 = 450 (kg)

T = A + B + C = 200 + 450 + 150 = 800 kg legume.

A + (A - 50) + (Bx3) = A + (A - 50) + (A - 50)x3= 200 + (200 - 50) + (200 - 50)x3 = 200 + 150 + (150x3) = 200 + 150 + 450 = 800.

Intenția este frumoasă, dar grea, solicită gândirea foarte mult, raționamentele sunt mai scurte, dar foarte precise.

Algebrizarea fiind pregnant dominată de generalizare şi abstractizare, se realizează numai atunci când elevul participă activ, face un efort susținut de gândire, apelează succesiv la analize şi sinteze care îl ajută să reformuleze o problemă şi să se apropie de soluția acesteia.

Introducerea literelor mici în locul literelor mari şi fixarea formulelor literale de rezolvare a problemelor (după care s-a cerut elevilor să formuleze probleme asemănătoare) a constituit o nouă dificultate.

Exemplu: Biblioteca unui şcolar este formată din 3 rafturi. Pe primul raft sunt 185 de cărți, pe al doilea cu 27 de cărți mai multe, iar pe al treilea cu 60 de cărți mai puțin decât pe raftul al doilea. Câte cărți sunt pe cele trei rafturi?

I=a II=b III=c T

I raft =a, al II-lea raft=b, al III-lea=c, Total=T.

Varianta I:

Câte cărți sunt pe primul raft? Câte cărți sunt pe al doilea raft? Câte cărți sunt pe al treilea raft? Câte cărți sunt în total pe cele trei rafturi?

T = I + II + III, T = a + b + c

Varianta a II-a:

Primul raft = a; al doilea raft = b = a + 27, al treilea raft = c = (a+27) – 60

T= a + b + c = a + (a+27)+(a+27-60)

Concluzie

Deşi pare mai greu, pentru efortul solicitat algebrizarea problemelor este un bun câştigat pentru elevii care înțeleg, un bun cel vor folosi în clasele mai mari.

Bibliografie:

1. Neacşu, Ion (coord.) – *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998;
2. Oprescu, Nicolae – *Educarea creativității elevilor mici în procesul de învățământ*, în *Revista de Pedagogie*, Nr. 3/ 1977.

Scanned with OKEN Scanner

ASPECTE PRIVIND EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR LA MATEMATICĂ

(ASPECTS REGARDING THE EVALUATION OF EFFICIENCY IN SCHOOL FOR THE DISCIPLINE OF MATHEMATICS)

înv. Mihaela Turcitu,
Liceul Teoretic, Balş, jud. Olt

Abstract:

In order to form a mathematical thinking and a creative judgement we must possess a thorough knowledge of our student so that we could guide the individual capacities and interests on the course of organised, collective education. In order to increase efficiency during the lesson we had to analyse first the behaviour of each student both inside and outside the school. We have conducted such an analysis on a longer period, starting with the last days of school.

Pentru formarea unui raţionament matematic, a unei gândiri creatoare se cere o cunoaştere cât mai amănunţită a elevilor pentru a putea dirija capacităţile şi interesele individuale pe făgaşul activităţii şcolare organizate şi colective.

Pentru sporirea randamentului la clasă a trebuit mai întâi să observ fiecare elev, atât în şcoală, cât şi în afara şcolii. Am întreprins observarea elevilor pe o perioadă lungă de timp, începând din primele zile de şcoală, completată cu constatările care s-au desprins din caracterizările educatoarelor, iar pentru copiii care nu au frecventat nici o formă de activitate preşcolară am organizat acţiuni de sondaj asupra potenţelor psihice cu care au venit în şcoală.

Am urmărit şi notat constatările mele în legătură cu atenţia lor (stabilitate, grad de concentrare), memoria (mecanică, logică, promptitudinea ei în răspunsurile la întrebările orale), gândirea şi limbajul (profunzimea), imaginaţia (creatoare, reproductivă).

Prin observarea atentă a copiilor am putut constata cum se comportă fiecare în colectiv, ce preocupări şi ce preferinţe are. Făcând constatări asupra gradului de dezvoltare al gândirii fiecăruia, cauzele care au contribuit la acest lucru, am notat aceste observaţii şi am trecut la interpretarea lor. Reacţiile interioare, satisfacţiile, cât şi dezaprobarea le-am aflat de la elevi prin convorbiri directe.

Din felul cum se comportă copilul în timpul conversaţiei se pot face unele constatări referitoare la particularităţile sale temperamentale şi caracteriale, la dinamica şi intensitatea stărilor sale afective etc.

În convorbirile avute cu părinţii, m-au interesat nu numai condiţiile de viaţă, ci şi unele momente şi aspecte ale dezvoltării copilului în perioada antepreşcolară: când a mers, când a vorbit, conduita copilului în timpul jocului, comportamentul faţă de membrii familiei şi faţă de alţi copii, manifestările sale emotive, reacţiile faţă de pedepse şi recompense, ocupaţiile sale etc.

Din convorbirile cu copilul ne putem da seama dacă este retras, pasiv, activ, închis, timid sau îndrăzneţ, putându-l trata diferenţiat. Încă din primele zile de şcoală elevii au fost provocaţi la discuţii libere cu subiecte din viaţa şi preocupările lor. La astfel de solicitări ei au răspuns imediat cu multă plăcere, vorbind degajat.

Expunerile acestea libere m-au condus la cunoaşterea relativă a deficienţelor de vorbire, a puterii de concentrare, a atenţiei, a stării de emotivitate.

Aceasta m-a făcut să fiu mult mai apropiată de copii, şi cu multă răbdare să le călăuzesc paşii spre descoperirea adevărurilor, apreciindu-le în permanenţă eforturile pe care le depuneau, încurajându-i, reuşind să le dezvolt în acest fel încrederea în forţele proprii.

Aspectele consemnate mi-au fost de un real folos pentru continuarea demersurilor de investigare ulterioare, demersuri care au avut drept scop depistarea abilităţilor matematice şi a posibilităţilor reale de care dispun copii în acest domeniu. Prin strategia abordată la clasă în cadrul acestui obiect am căutat să stimulez formarea unei atitudini pozitive şi active faţă de conţinuturile prevăzute în programa şcolară, să dezvolt gândirea logică şi divergentă.

Strategia aplicată în acest scop ţine de esenţa activităţii creatoare, căci „ ... procesul gândirii creatoare euristice este un proces de acţiune, de gândire, bazat pe experiment, pe eforturi de muncă". (2) Metodele moderne de tip activ-participativ aplicate în procesul de predare-învăţare-evaluare la obiectul matematică au demonstrat superioritatea lor ca mijloc eficient în desfăşurarea procesului de învăţământ.

De fiecare dată, prin analiza rezultatelor la testele aplicate, am constatat ce minusuri manifestă elevii, asupra căror noţiuni matematice trebuie să insist în continuare.

Analiza produselor activităţii elevilor mi-a oferit largi posibilităţi de a cunoaşte: puterea de pătrundere a fiecăruia, reacţia la „noul" din problemă, perseverenţa, stilul de muncă, efortul depus. Această metodă mi-a dezvăluit la fiecare elev particularităţile gândirii, spiritul de observaţie, capacitatea creatoare.

Pornind de la ideea că testul docimologic este un mijloc de obiectivizare a actului apreciativ, că el se poate integra în actualul sistem de apreciere, am căutat să surprind aspectele şi procesele implicate în învăţare la obiectul matematică: memorie, gândire, operaţionalitate, creativitate.

Atenţia mi s-a îndreptat în mod expres, mai ales în direcţia creativităţii gândirii.

O preocupare deosebită a constituit-o elaborarea testelor de evaluare la matematică pentru clasa I, testele elaborate luând în consideraţie, mai mult chiar decât la celelalte clase, particularităţile de vârstă ale elevilor.

Numărul de itemi, cerinţele formulate în cadrul fiecăruia au urmărit să nu supună elevii acestei clase la un efort care ar depăşi posibilităţile lor. Luând în consideraţie cerinţele programei pentru obiectul matematică, testele elaborate au urmărit să ţină seama de aceleaşi deziderate ca şi alte teste: preocuparea pentru realizarea unui control, pe bază ştiinţifică, a volumului de cunoştinţe matematice de care dispune elevului, control permanent îmbinat cu tendinţa de cunoaştere, prin intermediul acestor instrumente de evaluare, a nivelului de dezvoltare privind procesele psihice, gândirea, cu elementele sale de flexibilitate fiind vizată în mod expres.

La clasele I-IV se formează „instrumentele" mentale de bază ale ABC-ului matematic (deprinderi de calcul, de rezolvare a problemelor, de măsurare ş.a.), se formează unele „aptitudini şi abilităţi ale gândirii", precum şi „aptitudini şi abilităţi ale învăţării" (2). Primele patru clase au rol hotărâtor pentru parcurgerea de către elev, în bune condiţii, a întregului sistem care vizează domeniul matematic.

Evaluarea randamentului şcolar la obiectul matematică, în condiţiile de azi ale sistemului de învăţământ din ţara noastră, exprimă noi exigenţe. Astfel, dacă se intenţionează să se modifice un program (planuri şi programe) sau un grupaj de metode şi tehnici de predare fără a se schimba sistemul de evaluare, această intenţie nu duce la nimic bun. Pe de altă parte, schimbarea sistemului de evaluare fără modificarea planurilor programelor de învăţământ are un mare răsunet asupra naturii şi calităţii procesului de învăţare.

Concluzii

Conform teoriilor învăţării, scopurile evaluării sunt de a-i

Scanned with OKEN Scanner

stimula pe elevi să învețe, de a-i informa asupra nivelului de performanță la care au ajuns, dar și de a permite selecția, de a stabili succesul sau insuccesul elevilor, de a informa dascălul asupra eficienței muncii sale și de a împiedica accesul incompetenților la diplome sau funcții de care nu sunt capabili. Relațiile funcționale dintre acțiunile de evaluare a rezultatelor școlare în procesul de instruire și educare relevă funcțiile fundamentale ale evaluării în activitățile intreprinse.

Bibliografie:
1. Leroy, Gilbert – *Dialog în educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974;
2. Neveanu, P. P. – *Psihologia școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1987;
3. Volkov, C. V. – *Sociologia științei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969.

CONTRIBUȚIA DISCIPLINELOR MATEMATICE LA FORMAREA GÂNDIRII LOGICE. CÂTEVA CONSIDERAȚII

(THE CONTRIBUTION OF MATHEMATICAL DISCIPLINES TO THE FORMATION OF LOGICAL THINKING. CONSIDERATIONS)

prof. Romela-Elena Boboc,
Școala cu Clasele I-VIII „D. D. Pătrășcanu", Tomești, jud. Iași

Abstract:
One of the major objectives of the Romanian education system is that of providing the student with a solid knowledge so as to be able to face any new requirements, which production might impose. Mathematics contributes to the success of attaining this goal. Mathematics studied as a subject in school must and can, through a judicious choice of the material, express and instil the spirit of the modern science of mathematics.

Unul din obiectivele majore ale școlii românești este de a asigura tânărului o pregătire solidă, pentru a putea face față în viitor unor cerințe noi, pe care i le impune producția. În această perspectivă au fost întreprinse numeroase cercetări având ca obiectiv final modernizarea învățământului matematic sub toate aspectele și, mai ales, sub aspectul calitativ, sub aspectul său formativ. La succesul atingerii acestui obiectiv concură mai multe probleme, care se cer soluționate pozitiv – matematica școlară trebuie și poate, printr-o alegere judicioasă a materialului, să exprime și să imprime spiritul științei matematice moderne. Cele mai complexe par a fi problemele referitoare la posibilitățile de asimilare a cunoștințelor, de formare a gândirii logice a elevilor. Unii specialiști acordă prioritate exercițiului, învățării, alții, dimpotrivă, nivelului de înzestrare intelectuală a elevilor, dar dincolo de aceste dispute, se conturează clar rostul și scopul acestei materii în programa de învățământ – în primul rând (și cu precădere) ea trebuie să învețe pe tineri să gândească.

Profesorul nu trebuie numai să transmită informația, ci trebuie să reușească să dezvolte la elevi capacitatea de a utiliza ulterior, în situații cât mai variate, informațiile căpătate. Trebuie să pună accentul pe acel (know how) „a ști cum", pe atitudinile utile ale intelectului, pe deprinderile folositoare în procesul gândirii.

Se cuvin subliniate două aspecte:

- gândirea ca scop, „gândirea productivă" care poate fi identificată într-o primă formă cu actul de a rezolva o problemă, și acesta trebuie să fie țelul urmărit de matematica predată în cursul gimnazial;
- gândirea matematică nu este pur formală, ea se ocupă nu numai de axiome, definiții, demonstrații riguroase, ci include și alte aspecte: generalizarea pornind de la un caz concret, argumentarea inductivă, argumentarea prin analogie, identificarea unui concept matematic într-o situație concretă.

Trebuie exploatat și valorificat faptul că în procesul formării gândirii elevilor, activitatea de însușire a unui material se desfășoară în trei etape:

- explorarea – fază mai apropiată de acțiune și percepere; se desfășoară la nivel euristic;
- formalizarea – se ridică la un nivel conceptual, introducând tehnologie, definiții, demonstrații;
- asimilarea – caută să descopere o rațiune interioară a faptelor matematicii expuse, materialul de învățat trebuie „digerat mintal" și integrat în sistemul de cunoștințe, în viziune mintală, de ansamblu a celui ce învață.

Concluzia care se desprinde este că esențialul în procesul de învățare și formare a conceptelor matematice este faza de transpunere în cuvinte, iar formarea conceptelor matematice să fie precedată de o fază de explorare; în final, materialul învățat trebuie să fie asimilat în compartimentul integral al intelectului celui care învață și să-și aducă contribuția la modificarea acestui comportament. Neajunsurile obișnuitelor paragrafe cu probleme din manuale este faptul că ele conțin aproape exclusiv probleme de rutină. Un exemplu de rutină dă posibilitatea elevului să exerseze în aplicarea unei singuri reguli. Exemplele de rutină sunt necesare, dar păcătuiesc pentru că trec peste două faze importante ale procesului de învățare: explorarea și asimilarea. Așa cum spune fizicianul german Lichtemberg, „calea cea mai bună de a învăța este de a descoperi singur" sau, altfel spus, pentru a învăța eficient, cel ce învață trebuie să descopere o parte cât mai mare în circumstanțe date, din materialul pe care îl are de învățat. Acest principiu este deosebit de util, el stând la baza metodei socratice. Ceea ce spune profesorul la lecție nu-i lipsit de importanță, dar ceea ce gândesc elevii este de o mie de ori mai important. Acesta este un precept socratic, iar forma de predare care-l reflectă cel mai bine este dialogul socratic, acesta fiind în special pentru ciclul gimnazial un instrument prețios în canalizarea gândirii elevilor.

De asemenea, profesorul trebuie să găsească motivația optimă, fără de care lecția nu-și va atinge scopul – legătura atât de utilă elev-profesor nu se va înfiripa. În aceste sens, matematicianul G. Polya prezenta foarte plastic acest raport: „Profesorul trebuie să se considere un fel de negustor: el vrea să vândă un pic de matematică, ori dacă un negustor are dificultate cu desfacerea mărfii și clienții săi refuză să cumpere el nu trebuie să dea toată vina pe ei. Nu uitați, în principiu, clientul are întotdeauna dreptate și câteodată și în practică". Este de datoria profesorului să-l convingă pe elev că tema propusă este interesantă și că merită să-și dea osteneala să rezolve problema propusă. De aceea profesorul trebuie să dea importanță alegerii, formulării și prezentării adecvate a problemelor pe care le propune și de a găsi metode de participare activă la lecție. Eficiența întrebărilor prin care profesorul canalizează gândirea elevilor este cu atât mai mare cu cât reușește să oblige pe elevi să-și pună ei înșiși întrebări legate de conținutul celor expuse.

În sensul celor spuse, se pot da diferite exemple din materia claselor V-VIII: relațiile metrice în triunghiul dreptunghic pot fi descoperite sugerându-se elevilor să caute triunghiuri asemenea.

Putem trage o *concluzie* foarte utilă:

Scanned with OKEN Scanner

- trebuie să acordăm o considerație deosebită elevilor care învață matematica și să distingem, în ceea ce privește modul în care aceștia folosesc cele învățate în profesiunile viitoare, trei categorii după Polya: matematicieni, consumatori de matematică și neconsumatori de matematică.

Nu știm ce vor deveni elevii noștri, dar trebuie să știm că lecția de matematică trebuie condusă după două principii:

I. Fiecare elev să poată să tragă un folos din ceea ce învață, indiferent de profesiunea sa viitoare.

II. Elevii care au oarecare aptitudini pentru matematică trebuie atrași – și aici cercurile de matematică au un rol pozitiv, important.

Sunt elevi cu certe inițiative practice care sunt puțin dispuși să învețe tehnica de calcul dacă nu sunt convinși că aceste tehnici folosesc unui scop, că sunt bune la ceva, în rezolvarea unor probleme concrete, interesante, care pot surveni în mod natural.

Nu trebuie uitați elevii cu reale înclinații pentru matematică și pentru care trebuie să găsim metode de a le insufla pasiunea pentru matematică, tratând cu ei probleme care, deși mai dificile și mai costisitoare ca timp de predare, sunt de o reală frumusețe și bogăție matematică.

Bibliografie:

1. Anastasiei, Mihai – *Metodica predării matematicii*, Iași, Editura „Polirom", 1985;
2. Rusu, Eugen – *Problematizare și probleme în matematica școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978;
3. Varna, Doinea; Rus, Ileana – *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

ROLUL MODELELOR MATERIALE ÎN PREDAREA GEOMETRIEI

(THE ROLE OF MATERIAL MODELS TEACHING AIDS IN TEACHING GEOMETRY)

prof. Iulian Mînzat,
Școala cu Clasele I-VIII „Grigore Antipa", Botoșani

Abstract:

The geometrical concepts are reflections of a series of properties of spatiality of the objects and the phenomena of real world. They are abstractions, entities (de-substantialised), which have a perfection which can only exist in our minds. The operations with geometrical concepts are always achieved on a mental level. The process through which one reaches the abstract geometrical concepts, as mental entities, is a long and complex process in which imagination, creativity, the power to generalise and abstract play an important role.

Conceptele geometrice sunt reflectări ale unor proprietăți de spațialitate ale obiectelor și fenomenelor lumii reale. Ele sunt abstracțiuni, entități (desubstanțializate) care au o perfecțiune care nu poate exista decât în mintea noastră. Operațiile cu conceptele geometrice se realizează întotdeauna pe plan mintal. Astfel, de exemplu, nu vom confunda secționarea reală a unui cub (tăierea efectivă) cu determinarea secțiunii, deoarece uneori nici nu vom face acest lucru, ci doar ni-l vom imagina. O secțiune într-un corp geometric, la clasa a VIII-a, va fi doar intuită, ea va fi determinată prin raționamente, vom demonstra că aceasta este triunghi, paralelogram, trapez etc.

Formarea conceptelor geometrice, spre deosebire de altele, ridică probleme de ordin psihologic și pedagogic deosebite. Procesul prin care se ajunge la conceptele geometrice abstracte, ca entități mintale, este un proces complex și îndelungat asupra căruia își pun amprenta imaginația, creativitatea, puterea de generalizare și abstractizare.

Încă din clasele mici, elevii s-au familiarizat cu unele corpuri geometrice. La baza acestei familiarizări a stat perceperea concret-senzorială a unor corpuri materiale. Observarea de către elev a corpurilor respective nu trebuie să fie o simplă înregistrare, o contemplare a ceea ce văd, ci trebuie să fie o observare dirijată, o acțiune a elevului asupra obiectului pe care îl cunoaște, rolul important în această dirijare având-l profesorul. Elevul trebuie să ignore natura materialului, culoarea, duritatea etc. și să desubstanțializeze aceste forme până la degajarea conceptelor geometrice dorite. Atunci când elevii au trecut de la cercetarea directă a corpurilor materiale la redarea, prin desen, a imaginii generale pe care și-au format-o despre ele s-au realizat pași importanți spre abstractizare și generalizare. Figura geometrică corespunzătoare unor corpuri materiale, pe care elevii le-au văzut și le-au perceput sub raportul întinderii, nu este însă total desprinsă de materialitatea din care provine. La rândul ei trebuie desubstanțializată prin interpretare conceptuală în sensul că figura respectivă nu este decât un mijloc de intuire a unui concept, având toate atributele acestuia.

Putem considera că până în clasa a VIII-a procesul de formare a conceptelor s-a încheiat, stocul de reprezentări geometrice ale elevilor este complet și, deci, acum putem opera în voie cu conceptele abstracte ale spațiului tridimensional? Răspunsul este evident negativ pentru că separarea netă între existența unor forme, întinderi, ale corpurilor materiale și conceptul abstract pe care îl generează, nu se realizează dintr-o dată. Permanent au loc în mintea elevului treceri de la un corp material la imaginea clasei din care acesta face parte ca și de la o imagine generală la existența unor corpuri care ar putea avea o anume formă și întindere. A încerca să-i învățăm pe elevi geometrie fără să pornim de la perceperea concret-senzorială, de către ei, a unor corpuri materiale poate conduce la formarea unor concepte fragile, confuze, inoperante. De aceea este firesc ca pe baza percepției directe a unor corpuri materiale, să formăm conceptele abstracte. Problema de principiu este ca pornind de la intuiție să nu rămânem tributari ei, ci să realizăm saltul la entitățile abstracte, care să devină la fel de familiare elevilor ca și experiențele care le-au generat. Astfel în realizarea raționamentelor nu vom opera cu elementele modelului material, ci cu noțiunile, care, bine înțeles, sunt abstracte.

Unele poziții ale elementelor fundamentale (puncte, drepte, plane) se vor intui, de exemplu, utilizând mediul înconjurător al elevilor (planul podelei, planul tavanului, intersecția planului tavanului cu un perete etc.). Trebuie însă ca, de fiecare dată, să precizăm că ne imaginăm podeaua sau tavanul ca o suprafață „perfect netedă", „perfect dreaptă", „fără grosime" și care „se întinde oricât de mult în orice direcție". Utilizarea unui astfel de limbaj sugestiv este necesară pentru ca elevii să-și formeze o intuiție spațială corectă. Important este ca, apoi, când trecem la formularea riguroasă a propozițiilor, să renunțăm la acei termeni care nu au un conținut matematic bine precizat, să asigurăm separarea comentariilor intuitive de materialul matematic expus.

Pentru fiecare teoremă sau problemă, pentru a cărei demonstrație sau rezolvare este necesar un model, îl vom realiza în întregime în etapa pregătirii lecției, pentru a avea o reprezentare a celei mai potrivite amplasări a elementelor lui. În unele cazuri nu vom prezenta elevilor toate elementele

Scanned with OKEN Scanner

„gata montate", ci unele „montaje" le vom realiza cu ajutorul lor în timpul lecției. De pildă în cazul folosirii unor modele de corpuri geometrice realizate din tije metalice sudate, vom întinde fire textile (eventual diferit colorate) între diferite vârfuri pentru a ilustra diagonale, proiecții ortogonale, secțiuni, unghiuri şi altele. Pentru confecționarea modelelor putem folosi de exemplu şi plăci de polistiren expandat care să sugereze „porțiuni" din plane, tije metalice sau din material plastic care să sugereze drepte, plăci metalice încastrate în plăci de polistiren care să sugereze intersecția de plane. O construcție de acest tip este utilă, de exemplu, pentru a ilustra teorema privind intersecția cu un plan a două plane paralele. Cu o placă metalică (cât mai subțire) vom străpunge două plăci de polistiren expandat fixate într-o poziție care să sugereze două „porțiuni" din două plane paralele. Vom marca pe plăcile de polistiren alb, cu creion negru „urmele" acestor intersecții. Evident cele două „urme" vor apărea ca două segmente situate pe două drepte paralele. Materialele necesare construirii unui astfel de model material sunt uşor de procurat, astfel că putem solicita realizarea lui de cât mai mulți elevi. Vom comenta împreună cu elevii modelul realizat, precizând că plăcile de polistiren reprezintă două plane paralele, iar placa metalică, reprezintă, de asemenea, un al treilea plan care le-ar intersecta pe primele. Vom arăta apoi că dreptele de intersecție, materializate prin „urmele" lăsate de placa metalică pe cele două plăci de polistiren, sunt paralele. După comentarea modelului, cerem elevilor să realizeze figura geometrică corespunzătoare şi apoi să redacteze, folosind notațiile geometrice, enunțul teoremei respective. Cele trei etape menționate în exemplul de mai sus, realizarea modelului material, apoi a figurii geometrice şi, ulterior, redactarea simbolică a enunțului, mai ales în perioada de inițiere a elevilor în studiul geometriei în spațiu, pot contribui substanțial la creşterea eficienței lecțiilor.

Nici construcțiile din hârtie sau carton folosite în scopul ilustrării unor teoreme sau formule nu sunt de neglijat, mai ales că nu de fiecare dată dispunem de materialul didactic adecvat situației concrete de învățare. Iată câteva sugestii privind folosirea unui astfel de suport intuitiv, uşor de manevrat şi uşor de procurat.

1. Cerem elevilor să decupeze din hârtie sau din carton câte un triunghi ascuțitunghic, iar apoi să construiască înălțimile triunghiului doar prin îndoirea figurii de hârtie. Le solicităm apoi să formuleze observații în legătură cu figura formată. În felul acesta elevii vor descoperi proprietatea de concurență a înălțimilor unui triunghi.

2. Cerem elevilor să decupeze din hârtie sau din carton un pătrat, un paralelogram şi un romb. Le solicităm apoi să verifice următoarele proprietăți, folosind îndoirea figurilor realizate:
   - diagonalele pătratului sunt axe de simetrie;
   - diagonalele pătratului sunt bisectoarele unghiurilor;
   - paralelogramul are centru de simetrie;
   - diagonalele rombului sunt axe de simetrie.

3. Le cerem elevilor să construiască din carton mai multe cuburi de muchii egale şi apoi să folosească opt astfel de cuburi pentru a forma un cub cu muchia de două ori mai mare. Solicităm elevilor ca pe baza celor constatate să precizeze relația dintre muchia cubului şi volumul său. Luând ca unitate de măsură pentru lungime segmentul de lungime egală cu muchia cuburilor construite, elevii vor observa că lungimea muchiei cubului format este 2, iar volumul său este 8, adică cubul lui 2.

4. Solicităm elevilor să construiască din carton trei tetraedre care formează prin asamblare o prismă triunghiulară. Comparând bazele şi înălțimile tetraedrelor, le cerem elevilor să găsească formula de calcul pentru volumul piramidei. Fără un astfel de suport material intuitiv nu se poate înțelege formula pentru volumul piramidei; aceasta apare ca urmare a unui proces logic de deducere.

În *concluzie*, prin utilizarea unor astfel de suporturi intuitive, elevii sunt puşi în situația să dobândească unele cunoştințe prin efort propriu, să observe geneza unor noțiuni şi să aibă o reprezentare trainică şi corectă a acestora. Procedând astfel, deprinderea de către elevi a raționamentului geometric, a capacității de a supune unor operații logice conceptele însuşite, este mult uşurată căci se sprijină pe experiența proprie a elevului, pe un stoc de reprezentări la care poate apela în cursul raționamentelor.

Bibliografie:

1. Brânzei, Dan – *Metodica predării matematicii*, Piteşti, Editura „Paralela 45", 2000;
2. Cîrjan, Florin – *Strategii euristice în didactica matematicii*, Piteşti, Editura „Paralela 45", 2000;
3. Dumitru, Ioan Alexandru – *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Timişoara, Editura „de Vest", 2000.

GEODEZICE. CURBURA RAZELOR DE LUMINĂ

(GEODESY. THE CURVATURE OF THE RAYS OF LIGHT)

prof. Claudia Dragomirescu,
Liceul „Al. I. Cuza", Iaşi

Abstract:

In everyday's activities, distances which must be measured are generally in a straight line, especially in the case of small distances. Thus we ask ourselves; what does the straight line become when the trajectory must remain on a surface or when these distances are quite important? What happens when we enter the Cosmos? Does the straight line keep its importance? The answer is "no". Sometimes, it is other lines, with special properties, such as broken lines or curves, that are more important.

În activitățile cotidiene, distanțele care trebuie măsurate sunt în general în linie dreaptă, mai ales în cazul distanțelor mici.

Ne punem întrebarea: ce devine linia dreaptă atunci când drumul trebuie să rămână pe o suprafață sau când aceste distanțe sunt foarte mari? Ce se întâmplă când pătrundem în Cosmos?

Oare linia dreaptă îşi mai păstrează importanța?

Răspunsul este: nu. Uneori mai importante sunt alte linii, frânte sau curbe, cu proprietăți deosebite.

1. Geodezice

Se ştie că drumul cel mai scurt dintre două puncte este linia dreaptă.

Ce se întâmplă însă, când drumul trebuie să rămână pe o suprafață?

De exemplu, dacă trebuie să obținem drumul cel mai scurt pe suprafața unui cub, unind două puncte diagonal opuse, obținem o linie frântă. Pe o suprafață cilindrică sau conică, drumul minim între două puncte este un arc de elice cilindrică sau conică. Rezolvarea acestor situații este simplă, efectuând desfăşurarea plană a suprafețelor.

Dacă punctele se găsesc pe suprafața unei sfere, drumul minim între două puncte este greu de obținut. Soluția problemei prin desfăşurarea suprafeței ca în cazurile precedente, nu mai este posibilă deoarece suprafața sferei nu

Scanned with OKEN Scanner

poate fi desfășurată. Drumul minim va fi un arc de cerc mare, de rază egală cu raza sferei, arc obținut prin intersecția cu sfera a unui plan determinat de cele două puncte și centrul sferei.

Pe globul terestru (aproximativ sferic), drumul în linie dreaptă dintre două porturi este imposibil de urmat; ceea ce îi interesează pe navigatori este un drum curbiliniu pe suprafața apelor, cât mai ușor de străbătut. Acest drum minim este arcul de cerc descris mai sus. Importanța sa în navigație este atât de mare, încât navigatorii nu folosesc kilometrul în măsurarea distanțelor, ci mila marină, adică, lungimea pe cercul mare a unui arc corespunzător unui singur minut.

Lungimea întregului cerc fiind de 40.000.000 m, iar unghiul la centru având: 360^0 = 360 x 60' = 21.600', rezultă că, 1 milă marină = 40.000.000 / 21.600 ≈ 1852 m.

În navigație, linia curbă care reprezintă drumul minim între două porturi se numește ortodromă; marinarii preferă totuși un drum ceva mai lung pe care conducerea vasului se face mai ușor. Este loxodroma, o curbă trasată pe sfera Pământului, care taie toate meridianele sub același unghi, unghi care trebuie menținut cu direcția nord-sud pe tot timpul navigației.

Exemplele de mai sus arată că, linia dreaptă – considerată ca drumul cel mai scurt dintre două puncte – este înlocuită de o altă linie, frântă sau curbă, reprezentând drumul cel mai scurt pe o suprafață dată.

Linia frântă sau curbă, reprezentând drumul cel mai scurt pe o suprafață dată este denumită linie geodezică sau simplu geodezică și joacă un rol important în fizica modernă.

Practic, posibilitatea de a verifica dacă o linie este dreaptă se reduce la a constata coincidența sa cu drumul razelor de lumină în vid. Numai în vid razele de lumină se propagă rectiliniu; în prezența materiei, a maselor gravitaționale, razele se curbează.

2. Curbura razelor de lumină

În preajma Pământului, unde materia este puțin densă, iar masele gravitaționale au o slabă forță de atracție, razele de lumină sunt aproape rectilinii.

Cu totul altfel se petrec lucrurile în apropierea marilor mase gravitaționale. Acolo nu mai există linii drepte, ci geodezice. Spațiul în jurul maselor gravitaționale pare deci curb. Dacă în vid corpurile lăsate libere și nesupuse la forțe descriu linii drepte, în spațiul curb, corpurile lăsate libere descriu geodezice.

Albert Einstein a dovedit că, în prezența maselor gravitaționale, razele de lumină se curbează.

Să evaluăm abaterea de la propagarea rectilinie (în linie dreaptă) a unei raze de lumină care trece prin apropierea unui corp ceresc de rază R și accelerație gravitațională g, pe o distanță egală cu diametrul corpului, 2R. Raza de lumină este influențată de câmpul gravitațional al corpului și va avea o traiectorie curbă.

Timpul în care raza de lumină parcurge distanța 2R este: $\Delta t=2R/c$, unde c este viteza de propagare a luminii în vid.

Abaterea de la drumul rectiliniu este: $\Delta h=g(\Delta t)^2 / 2$.

Deci: $\Delta h=2g(R/c)^2$.

Relația de mai sus ne permite să calculăm Δh, deplasarea unei raze în apropierea unui astru.

De exemplu, pentru Pământ, cu g = 9,8m/s^2 și R = 6370 km, obținem $\Delta h = 8,8 \times 10^{-3}$ m.

Această deplasare foarte mică ne face să apreciem că razele solare se deplasează rectiliniu în apropierea Pământului.

Dar dacă R și g au valori mai mari, abaterea este apreciabilă. Astfel, pentru Soare, accelerația gravitațională este g=275m/s^2; raza R=696000 km și abaterea va fi: Δh=2,96 km.

Deci, la deplasarea în câmpul gravitațional al Soarelui, raza de lumină este deviată de la traiectoria rectilinie aproape 3 km atunci când parcurge o distanță egală cu diametrul Soarelui.

Pentru a proba adevărul referitor la curbarea razelor de lumină în câmpul gravitațional al Soarelui, o expediție engleză s-a deplasat, în 1919, în Africa, să studieze o eclipsă de Soare. Rezultatele observațiilor au aprobat abaterea de la propagarea rectilinie a razelor de lumină.

În legătură cu acest lucru, se spune că, Einstein fiind întrebat, în același an, ce s-ar fi întâmplat dacă devierea razelor de lumină n-ar fi fost confirmată în urma observațiilor și fotografiilor făcute, el a răspuns: „Mi-ar fi părut rău pentru natură, teoria mea este corectă".

Concluzii

Deci, așa cum s-a dovedit, numai în vid conceptul de linie dreaptă are o bază materială și deci numai în acest caz se poate construi o geometrie a liniilor drepte: geometria lui Euclid.

În preajma Pământului, unde masele gravitaționale au o forță slabă, geometria lui Euclid este aplicată fără grijă.

Cu totul altfel se petrec lucrurile în apropierea marelor mase gravitaționale. Acolo, în locul liniilor drepte sunt geodezicele, iar în locul geometriei lui Euclid trebuie introduse alte geometrii: ale lui Riemann și Lobacevschi-Bolyai. În aceste geometrii, printr-un punct nu se poate duce nici o dreaptă paralelă cu o dreaptă dată sau se pot duce o infinitate de drepte paralele.

În Univers există probabil regiuni în care geometriile neeuclidiene să fie aplicabile tot așa cum se aplică, în regiunea noastră, geometria lui Euclid. Liniile cele mai simple în aceste spații curbe sunt geodezicele.

Materia, prin urmare, este aceea care imprimă spațiului anumite proprietăți geometrice; este aceea care determină ce geometrie trebuie aplicată în spațiul corespunzător: geometria lui Euclid, a lui Riemann sau a lui Lobacevschi-Bolyai.

Deci, se mai poate spune că a măsura o distanță este un lucru ușor?

Bibliografie:

1. Moise, Edwin – *Geometrie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983;
2. Stoenescu, Alexandru – *În lumea distanțelor*, București, Editura Științifică, 1967.

STUDII EXPERIMENTALE PRIVIND DURIZAREA LASER A SUPRAFEȚELOR METALICE

(EXPERIMENTAL STUDIES REGARDING LASER HARDENING OF METALLIC SURFACES)

prof. Cosmina-Georgiana Constantin,
Școala cu Clasele I-VIII, Mănești, jud. Dâmbovița
prep. univ. Marinela Voicu,
Facultatea de Științe și Arte Târgoviște

Abstract:

The impact of laser in industry has generated new technologies with a great variety and efficiency in some of the most diverse areas in a very short time. The increase of the superficial hardness of the samples is the result of plastic distortions produced by the shock wave which permeates the target.

Scanned with OKEN Scanner

Impactul laserului cu industria a generat noi tehnologii de o mare varietate şi eficienţă, în cele mai diverse domenii de aplicaţii (industrie, ştiinţă, energetică, comunicaţii, medicină, etc.), într-un interval de timp foarte scurt.

În cadrul acestor tehnologii se înscrie şi tratamentul termic al suprafeţelor metalice.

Există, în prezent, o mare diversitate a sistemelor laser care diferă prin natura mediului activ (laser cu solid, laser cu coloranţi, laser cu gaz, laser cu semiconductori etc.), prin frecvenţa şi lărgimea regiunii spectrale a emisiei sale, prin modul său de funcţionare (undă continuă, în impulsuri), prin puterea sa de ieşire, prin durata pulsului laser şi altele.

Acestea emit radiaţii laser care pot interacţiona cu o gamă largă de materiale (metale, materiale ceramice, materiale sticloase şi polimerice, materiale organice). Dintre aceste tipuri de laseri, cel mai indicat pentru aplicaţii care solicită emisie continuă a fasciculului este Nd:YAG, întrucât solicită cel mai scăzut nivel al inversiei de populaţie, dar prezintă şi cel mai ridicat preţ de cost.

Utilizarea laserilor pentru procesele de încălzire a materialelor cu aplicaţii la operaţiile de tratament termic de suprafaţă impune condiţii restrictive deosebite privind alegerea corespunzătoare a parametrilor de iradiere laser, după cum este de dorit sau nu să se producă schimbări de fază în structura materialelor, în zonele afectate.

	Diametrul spotului laser	I_{laser} (GW/cm^2)	
		5	9
Duritatea (HV)	1 mm	250	?
	7 mm	240	250

În funcţie de parametrii sistemelor laser, durizarea probelor se poate realiza în două moduri. Cercetările experimentale au arătat că încălzirea straturilor interne ale unui material supus acţiunii unui puls scurt începe după încetarea acţiunii laserului, datorită efectului propagării undei termice. De asemenea, s-a constatat că, pentru pulsul laser cu durate mai mici sau de ordinul a 10^{-7} s, aria suprafeţei durizate laser este mult mai mare decât în cazul utilizării de pulsuri cu durate mai mari, $\tau_p \in \left(10^{-4}, 10^{-3}\right)$s, în aceleaşi condiţii de focalizare şi la aceleaşi valori ale energiei radiaţiilor. Această constatare se explică prin faptul că o contribuţie semnificativă este adusă, în cazul pulsurilor cu durate mai scurte, $\tau_p \leq 10^{-7}$ s, de efectele termice datorate atât încălzirii suprafeţei pe o arie mult mai mare de către norul de plasmă care se formează în urma evaporării unui strat foarte subţire de material (câteva straturi atomice) de pe suprafaţa probelor, cât şi efectului undei de şoc, cu o presiune frontală foarte mare, care ia naştere în aceste condiţii. Rezultă că pentru pulsuri laser cu durate mai mari şi energii ale radiaţiei care nu implică generarea plasmelor- laser, durizarea probelor se face prin călire termică, iar pentru durate ale pulsurilor laser mai scurte şi energii ale radiaţiei suficiente pentru generarea plasmelor-laser, durizarea probelor metalice este rezultatul călirii prin şoc laser.

Metoda călirii prin şoc laser prezintă, în comparaţie cu călirea termică laser, avantajul că se obţin valori mai mari ale durităţii probei iradiate laser şi dezavantajul că pe suprafaţa probei apare un crater din care substanţa topită şi vaporizată sau sublimată a fost evacuată. Călirea prin şoc laser constă în iradierea probelor cu fascicule laser a căror intensitate este mai mare decât valoarea de prag necesară producerii plasmelor şi această valoare este mai mare de 10^8 W/cm^2 pentru majoritatea materialelor de interes. Datorită expansiunii acestor plasme se transferă prin recul suprafeţelor probelor unde de şoc care se propagă în materialul ţintelor şi care pot produce deformări plastice ale acestora. Deformările plastice create la suprafaţa materialelor tratate prin şoc laser sunt la originea modificărilor sensibile de comportament ale suprafeţelor. Astfel, zonele tratate devin sediul constrângerilor reziduale de compresie care, împreună cu slabele modificări geometrice ale suprafeţei, sunt una din principalele surse de îmbunătăţire a durităţii materialelor. Aceste constrângeri pot fi generate în profunzimi importante faţă de tratamentele obişnuite; pe oţeluri uzuale (inoxidabile, de rulmenţi), se obţin adâncimi de tratare mai mari de 1 mm. În ciuda presiunilor ridicate pe care le generează, şocul laser este un procedeu care supune suprafaţa la o solicitare sensibil mai puţin severă decât tratamentele mecanice convenţionale din două motive: nu intervine nici o deformaţie prin contact (presiunea generată fiind de natură pur fotonică) şi durata tratamentului este foarte scurtă.

Rezultatele unui studiu experimental privind călirea prin şoc laser pentru o probă de oţel 55C1 sunt date în tabelul 1. În experienţe s-au utilizat două sisteme laser Nd:sticlă: (1) laserul LALP având următorii parametrii: λ = 1,06 μm ; E_p = 40 J; τ_p = 10÷25 ns şi $\nu_{repetiţie} = 8 \cdot 10^{-3}$ Hz şi (2) laserul LULI (Ecole Polytehnique) cu parametrii: λ = 1,06 μm ; E_p = 100 J; τ_p = 0,6; 2,3; 25 ns. Mediul de confinare a fost apa distiliată. Suprafaţa ţintei de oţel iradiată laser a fost acoperită cu un strat de aluminiu de grosimea de 100 μm. Duritatea măsurată a suprafeţei ţintei de oţel 55C1, înaintea iradierii laser, a fost 220 HV.

Tabelul 1: Rezultatele experimentale ale durităţii obţinută cu călire prin şoc laser

Se observă că în urma iradierii laser a ţintelor în regim de confinare s-a obţinut o creştere a durităţii suprafeţelor cu aproximativ 30 de unităţi. Această creştere a durităţii superficiale nu este foarte pronunţată şi se datorează probabil stratului de aluminiu depus pe suprafaţa ţintei de oţel.

Pentru o ţintă de oţel 21CrMoV57, rezultatele măsurate ale durităţii superficiale obţinute prin călire cu şoc laser sunt date în tabelul 2. S-a utilizat un laser Nd:YAG cu parametrii de iradiere λ = 1,06 μm; $E_p \approx 7$ J; τ_p = 50 ns (FWHM). În regim de confinare, ca şi strat transparent al radiaţiei laser, s-a utilizat o lamelă de sticlă cu grosimea de 4,8 mm lipită de probă. Pentru creşterea absorbtivităţii probelor, pe suprafaţa acestora s-a pus un strat foarte subţire de vopsea neagră. În ambele regimuri de iradiere, experienţele au fost efectuate în aer, în condiţii normale.

	Înainte de iradiere	Iradiere în geometrie directă	Iradiere în geometrie de confinare
Duritatea ($HV_{0,3}$)	220	465	778

Tabelul 2: Duritatea unei probe de oţel 21CrMoV57 călită prin şoc laser

Rezultatele obţinute arată că metoda prin care se obţine cea mai mare creştere a durităţii suprafeţelor probelor metalice este călirea prin şoc laser în geometrie de confinare, dar diferenţele dintre valorile prezentate în tabelele 1 şi 2 impun efectuarea unor experienţe sistematice pentru diverse combinaţii de ţinte metalice şi straturi de confinare. Pentru aceasta s-a măsurat duritatea superficială a patru probe metalice (Al, Ti, Cu şi oţel 40C130) înainte de iradierea laser şi după călirea prin şoc laser în geometrie directă şi în prezenţa stratului de confinare. Grosimea ţintelor a fost de 1÷1,5 mm. În cazul regimului de iradiere cu strat de confinare s-a utilizat o placă de sticlă cu grosimea de 1,2 mm. Pentru iradierea laser s-a utilizat un laser Nd:YAG având lungimea de undă de 1,06 μm şi durata pulsului de 80 ns (FWHM). Forma pulsului laser este gaussiană. Energia livrată de un puls are valoarea de 6 J, rezultând o intensitate a radiaţiei laser pe ţintă de 2,38 GW/cm^2 atunci când fasciculul laser este focalizat pe ţintă într-un spot focal cu diametrul de 2 mm. Atât în geometrie directă, cât şi în prezenţa stratului de confinare, iradierea s-a făcut în aer, în condiţii normale. Rezultatele măsurătorilor efectuate cu microdurimetrul sunt date în tabelul 3.

Scanned with OKEN Scanner

Metalul		Al	Ti	Cu	Oțel 40C130
$HV_{0,3}$	Înainte de iradiere	86,9	247,2	145,1	237,2
	Iradiere directă	126,4	323,5	193,4	312,4
	Iradiere cu strat de confinare	194,3	372,6	261,4	364,2

Tabelul 3: Valori ale durității superficiale pentru patru metale (Al, Ti, Cu și oțel 40C130), înainte și după călirea pin șoc laser

Din aceste date rezultă că utilizarea unui strat de confinare conduce la creșterea durității superficiale a probelor iradiate laser, fapt care se datorează, pe de o parte, valorilor mai mari ale presiunii undei de șoc și, pe de altă parte, duratei mai mari de timp în care presiunea are valori mai ridicate comparativ cu regimul iradierii directe.

În *concluzie*, creșterea durității superficiale a probelor este rezultatul deformărilor plastice pe care le produce unda de șoc care se propagă în interiorul țintei. Cu cât amplitudinea undei de șoc și presiunea generată de acesta este, pentru o perioadă mai lungă de timp, mai mare, cu atât modificările de structură în interiorul probelor sunt mai pronunțate, fapt care favorizează creșterea durității probelor și a rezistenței acestora la oboseală.

Bibliografie:

1. Oros, C. – *Utilizarea laserelor în prelucrarea materialelor metalice*, Târgoviște, Editura „Macarie", 2002;
2. Popescu, M. Ion – *Fizica și ingineria laserelor*, București, Editura Tehnică, 2000.

STUDIU ASUPRA DROJDIILOR

(A STUDY OF YEASTS)

prof. Cerasela Crăciun,
Colegiul Național „Mihai Eminescu", Buzău

Abstract:

Yeasts are the most important microorganisms exploited in the whole world because of their qualitative and economic qualities. In high-school students learn about some morphological and physiological aspects of yeasts. Apart from the theoretical aspects, during lessons in the 10th and the 11th grade the students can perform experiments which aim: studying under a microscope of a culture of yeast, initiating and explaining the process of fermentation, stopping the process of fermentation by destroying the cell from the yeast in various conditions (temperature, pH).

Despre drojdii

De multe ori se spune că drojdiile sunt mai vechi decât plantele cultivate. Ele sunt cele mai importante microorganisme exploatate pe glob, fiind valoroase atât din punct de vedere calitativ, cât și economic. Cantitatea totală de drojdie produsă anual este de ordinul zecilor de milioane de tone, iar beneficiile sunt estimate la câteva miliarde de dolari.

Nici un alt grup de microorganisme nu a fost mai intim asociat cu progresul și bunăstarea omenirii ca drojdiile. În afara unor ramuri tradiționale cum sunt industriile de panificație, bere, vin, șampanie drojdiile sunt folosite și pentru producerea de proteine, aminoacizi, vitamine introduse în hrana animalelor și a omului, pentru producerea etanolului pentru alimentație și ca substituient al benzinei. Pe de altă parte, aplicațiile în terapeutică ale drojdiilor sunt cunoscute din antichitate și apar pentru prima dată în scrierile lui Hippocrates și Plinius cel Bătrân. Se pare că vechii egipteni prescriau berea ca cicatrizant al plăgilor și arsurilor. Mai târziu, în 1899, Brocq a fost primul care a studiat efectul drojdiilor în afecțiunile cutanate, pornind de la constatarea că muncitorii din fabricile de bere nu făceau furunculoză.

Astăzi, sub formă de medicament-aliment, drojdiile sunt folosite pentru prevenirea și tratarea unor afecțiuni digestive (diaree, candidoze, gastroenterite, colon iritabil), al avitaminozelor B, dermatozelor, cirozei, diabetului; determină și întârzierea procesului de îmbătrânire.

Nu în ultimul rând drojdiile, care aparțin regnului Fungi (Ciuperci), sunt folosite în mod frecvent ca model experimental pentru explicarea unor noțiuni de biologie celulară și moleculară.

Unele aspecte privind studierea drojdiilor în școală

Organizarea unicelulară a drojdiilor, creșterea și multiplicarea rapidă, precum și structura eucariotă a drojdiilor a permis descifrarea unor aspecte legate de ciclul celular, structura și replicarea ADN la eucariote, structura genei la eucariote, precum și descifrarea mecanismelor de reglaj genetic, de mutație și recombinare genetică. De altfel primul organism eucariot al cărui genom a fost descifrat a fost cel al drojdiei de bere (1997).

De asemenea, cercetările efectuate asupra acestor microorganisme au permis înțelegerea multiplelor aspecte cum ar fi originea, evoluția, compoziția chimică, ultrastructura și rolul unor organite celulare.

Referitor la mediul de viață al drojdiilor s-a stabilit că habitatul natural al acestora este reprezentat de sol și este repartizat pe o adâncime de 30-40 cm. Din sol, prin intermediul curenților de aer, a altor factori fizici și biologici, drojdiile ajung pe tulpini, frunze, ciorchini și boabe de struguri. Există milioane de drojdii care trăiesc pe suprafața fructelor. Simpla presare a boabelor de struguri este suficientă pentru a le pune în contact cu zaharurile din fruct pe care le utilizează pentru creștere, multiplicare și producerea fermentațiilor în același timp. Insectele, în special albinele, viespile și Drosophilla melanogaster (musculița de oțet) au un rol important atât în transferul celulelor de pe un bob pe altul, cât și în asigurarea ciclului vital al drojdiilor.

Aspecte morfologice ale drojdiilor

Examinarea microscopică a celulelor de drojdii oferă date semnificative privind dimensiunea și forma lor, caracteristicile componentelor citoplasmatice, modul de reproducere vegetativă (înmugurire), precum și forma, structura și modul de formare a sporilor.

Astfel s-a stabilit că dimensiunile celulelor drojdiilor sunt de ordinul micronilor, mai mari decât bacteriile și au în general formă sferică, ovală sau elipsoidală.

Citoplasma este componenta fundamentală a celulelor vii în care sunt înglobate toate organitele celulare cu care interacționează fizic, chimic și metabolic, formând împreună o unitate morfofuncțională, citoplasma. Organitele citoplasmatice prezente în celulele drojdiilor sunt întâlnite în toate celulele eucariote și acestea sunt: reticulul endoplsmatic, aparatul Golgi, ribozomii, incluziunile ergastice, microfilamentele, microtubulii, lizozomi, peroxizomii, vacuolele, mitocondriile și nucleul.

Compoziția chimică a matricei este reprezentată de apă (70-80%), glicogen, trehaloză, substanțe azotate (albumină, fosfoglobulină, nucleoproteină), enzime, lipide (inclusiv picături de grăsime), sisteme de oxidoreducere (citocromul și

Scanned with OKEN Scanner

glutationul), factori de creştere (inozitolul, biotina, acidul pantotenic), vitamine (B1, B2, B6, B12, PP, provitamina vitaminei D), acizi nucleici (ARN şi ADN).

Aspecte fiziologice ale drojdiilor

Drojdiile sunt un grup de microorganisme eucariote inferioare care manifestă o mare diversitate biologică şi biochimică; se cunosc peste 700 de specii de drojdii. Ele cresc la 37 C şi se dezvoltă în prezența unor compuşi care să conțină carbon (zaharuri) şi azot (aminoacizi), vitamine; aceştia asigură energia necesară pentru inițierea reacțiilor de biosinteză.

Drojdiile se hrănesc heterotrof, saprofit prin absorbția substanțelor organice dizolvate în apă la nivelul membranei. Drojdia de bere trăieşte şi se dezvoltă bine pe substanțe organice zaharate cum ar fi malțul de orz, care serveşte la fabricarea berii. Datorită enzimelor produse de milioanele de celule de drojdie, maltoza din malț este transformată în glucoză şi, mai departe, în alcool etilic şi CO_2. Acest proces de numeşte fermentație alcoolică.

Drojdia vinului produce fermentarea mustului de struguri, pe care îl transformă în alcool etilic şi CO_2; astfel mustul se transformă în vin.

Drojdia de bere poate supraviețui în absența oxigenului când realizează fermentația zahărului cu formare de etanol şi dioxid de carbon, dar şi în prezența oxigenului când oxidează glucoza până la obținerea dioxidului de carbon şi apă. În ambele situații se eliberează energie, dar în proporții diferite

Drojdiile se înmulțesc asexuat prin înmugurire în condiții favorabile de viață (medii nutritive) sau prin ascospori formați prin meioză în condiții nefavorabile (medii subnutritive). Drojdiile trăiesc 6-9 zile; în 2-3 zile fiecare celulă de drojdie produce 100 000 milioane celule.

În urma înmuguririi apare procesul de aglutinare (floculare) ceea ce diminuă viteza procesului fermentativ. Celulele rămân ataşate unele de altele şi astfel se micşorează suprafața de contact cu zaharurile din mediu. Pentru a împiedica acest proces se produce agitarea (aerarea) în tancurile de fermentație (existente în fabricile de bere).

Fazele de multiplicare ale drojdiilor sunt:

- faza de lag (câteva ore); celulele au nevoie de o perioadă de pregătire înainte de a începe să se dividă;
- faza exponențială; la intervale egale de timp numărul drojdiilor se dublează;
- faza staționară; condițiile de mediu limitează creşterea şi multiplicarea drojdiilor. Cultura de drojdii rămâne staționară şi celulele rămân viabile câteva ore. Are loc un proces de autodistrugere cu ajutorul propriilor enzime care se finalizează cu moartea celulelor şi cu eliminarea unei duhori caracteristici.

Pe lângă aspectele teoretice, la clasele de liceu (a IX-a, a X-a) pot fi efectuate experimente care vizează:

- studierea la microscop a unei culturi de drojdii;
- inițierea şi evidențierea procesului de fermentație;
- stoparea procesului de fermentație prin distrugerea celulelor de drojdii în diferite condiții (temperatură, Ph).

Bibliografie:

1. Tong, Ty – *Electroporation of cell membranes. Biophysic,* 1991;
2. Vassu, T.; Stoica, I.; Csutak, O.; Muşat, F. – *Genetica microoganismelor şi inginerie genetică microbiană*, Editura „Petrion", 2001.

PROMOVAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINEI ŞTIINȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

(PROMOTING INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING-LEARNING NATURAL SCIENCES IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Ana Cojocariu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Alexandru cel Bun", Iaşi

Abstract:

The new approach of the subject Natural Sciences requires the transfer of the didactic measures from "what is learnt" to "why it is learnt". The fundamental adjustment is constituted by the integrated study of Natural Sciences, the interdisciplinary approach consisting in the multitude of connections which the teacher can make in the dialogue with the pupils and also in getting them involved in multiple activities of observation, manipulation and experimenting. At the same time their experience is efficiently used and what is improved is their ability of integrating new information in their own explanatory models.

Argument

Promovarea interdisciplinarității la nivelul proceselor didactice şi extradidactice este deosebit de utilă, deoarece:

- există obiective comune mai multor discipline;
- obiectivele complexe sau finalitățile educației sunt mai greu de operaționalizat şi de realizat în cadrul unui învățământ structurat pe discipline, atingerea lor presupunând conjugarea resurselor educative din cadrul mai multor obiecte;
- majoritatea informațiilor acumulate de elevi în cadrul procesului didactic au caracter tematic sau pluridisciplinar.

Interdisciplinaritatea constituie o modalitate complexă de structurare a conținutului din multiple perspective, vizând nu numai aspecte de conținut, ci şi de modernizare a căilor şi metodelor în realizarea învățământului integrat.

Experiment privind avantajele predării interdisciplinare la obiectul Ştiințe

Noua abordare a obiectului Ştiințele naturii vizează observarea şi perceperea lumii în întregul său, cu componentele, procesele şi fenomenele caracteristice, ca şi învățarea prin înțelegere şi aplicare, impunându-se deplasarea demersului didactic de la „ce se învață" la „de ce se învață". Mutația fundamentală a programei o constituie studiul integrat al Ştiințelor naturii, abordarea interdisciplinară constând în:

- multitudinea conexiunilor pe care învățătorul le poate face în dialog cu elevii;
- implicarea elevilor în activități multiple de observare, de manipulare şi de experimentare, valorificând experiența acestora şi dezvoltându-le capacitatea de a integra informațiile noi în modele explicative proprii.

O cale de articulare planificată a celor trei tipuri de educație considerăm că este proiectul interdisciplinar. Parcursul învățării începe în sala de clasă, sub dirijarea directă a învățătorului, continuă în afara clasei, pe baza unor puncte de reper trasate în clasă, se îmbogățeşte cu experiența cotidiană a elevului, după care se finalizează, se evaluează tot în clasă. Apare astfel dublul aspect al învățării: învățarea ca proces şi ca produs. Procesul învățării se concretizează în produse realizate de elevi, pe baza celor învățate.

Se remarcă importanța şi avatajele proiectului:

- articularea tipurilor de educație, a tipurilor de activitate cu

Scanned with OKEN Scanner

elevii, a strategiilor didactice, a conținuturilor de învățare din diferite arii curriculare, a metodelor și tehnicilor de evaluare.

Am realizat, practic, proiectarea didactică a unității tematice *Animalele*, pornind de la ipoteza că abordarea interdisciplinară este mai eficientă și conduce la stimularea flexibilității gândirii, mărind capacitatea de transfer a cunoștințelor, comparativ cu abordarea clasică – predarea pe teme.

Eficiența unității tematice constă în faptul că aceasta trece granițele rigide ale orarului clasei, desfășurându-se și în orele de Limba română, Matematică, Educație civică, Educație plastică, dar și în activități extracurriculare, valorificând informațiile personale ale elevului. Proiectul interdisciplinar nu suplinește proiectul didactic; dimpotrivă, acesta joacă un rol deosebit prin articulările interdisciplinare.

Experimentul s-a desfășurat în mai multe etape, după cum urmează:

1. Etapa pregătitoare – faza prealabilă factorului experimental, în afara orelor de clasă – curriculum nonformal:
   - vizita la Muzeul de Științe ale Naturii, Iași;
   - minilecții – realizarea unor postere tematice, investigarea atlaselor zoologice, a unei bibliografii minimale referitoare la viața animalelor;
   - pregătirea și realizarea unui interviu cu un specialist;
   - realizarea unor scheme iconice, cu referiri la mediul de viață al unor animale.
2. Etapa desfășurării proiectului – faza administrării factorului experimental – proiectarea unității tematice:
   - aplicarea probei inițiale ambelor colective implicate în experiment;
   - predarea interdisciplinară a unității tematice *Animalele* pe eșantionul experimental (clasa a III-a A) și a unității de învățare *Animale*, pe eșantionul de control (clasa a III-a B);
   - aplicarea unui număr de două teste ambelor colective de elevi.
3. Etapa evaluării proiectului interdisciplinar și a unității de învățare printr-o probă de evaluare sumativă, aplicată ambelor colective.

S-au evaluat:

- portofoliul proiectului interdisciplinar;
- s-a realizat o expoziție cu texte nonliterare ale elevilor;
- s-a organizat un concurs de ghicitori despre animale;
- s-au redactat articole pentru gazeta clasei.

Rezultatele experimentului

Rezultatele obținute exprimă progresul constatat în plan educativ privind: exprimarea, imaginația, creativitatea, bucuria de a participa la dialog și la schimbul de impresii, satisfacția de a contribui la succesul grupei, empatia și intercomunicarea. Elevii au avut posibilitatea să adreseze și să-și adreseze întrebări, să-și exprime opiniile, să colaboreze, să opteze pentru grupa din care să facă parte. De asemenea, ei au consultat învățătorul, au completat rezultatele înregistrate de ei în fișe, au colecționat imagini tematice, au creat poezii, texte în proză, au realizat colaje și fișe de lucru, rebusuri și postere, precum și ghicitori.

Rezultatele globale obținute de elevi la fiecare disciplină sunt mai bune; ei „navighează" cu mai multă siguranță printre cunoștințe, au un vocabular mai bogat și mai precis, se exprimă logic, argumentând afirmațiile.

Și la reperul timp de rezolvare, eșantionul experimental a avut cele mai bune rezultate, completând mai repede și având nevoie de mai puțin timp de gândire, ca urmare a unui antrenament făcut în lecțiile și în activitățile anterioare. Cunoștințele sunt mai sigure, răspunsurile complete și variate.

Aceste rezultate sunt urmare a modului de organizare a lecțiilor sub forma proiectului interdisciplinar, prin care elevii au desfășurat activități diverse, căutând posibilități de integrare în teme din cadrul Științelor naturii și domenii din alte arii curriculare. Tratarea unei teme în această manieră produce o învățare eficientă, prin realizarea mai multor conexiuni și posibilități de accesare a informației, după cum reiese din experimentul desfășurat.

Concluzii

În plan comportamental, elevii sunt mai comunicativi, curioși, toleranți, prietenoși, dispuși oricând să lucreze individual, să participe la excursii, la vizite sau să procure materiale pentru observări, experimente, experiențe. În lecții sau cu alte ocazii, își împărtășesc părerile, ideile, își comunică rezultatele unor experiențe făcute acasă, se contrazic sau se completează când e vorba de informații culese din vizionarea unor emisiuni televizate, reviste pentru copii, albume, atlase, enciclopedii.

Se realizează atât dezvoltarea gândirii, cât și stimularea creativității, discuțiile desfășurate în activitățile pe grupe favorizând dezvoltarea capacității de deliberare pe plan mental. Se creează la elevi o atitudine activă, orientată spre găsirea și soluționarea problemelor, adoptând metode și procedee de la alte discipline: munca cu manualul, povestirea, exercițiul, problematizarea. Activitatea elevilor capată fluiditate și originalitate, aceștia găsind soluții diverse pentru rezolvarea unor probleme de gândire.

Lucrul în echipă are eficiență pentru psihorelaționarea elevilor și pentru obținerea unor produse de calitate. Prin demers interdisciplinar se dezvoltă interese autentice pentru știință și tehnică, elevii devenind mai inventivi și mai activi.

Activitățile interdisciplinare extind și adâncesc conexiunile dintre discipline, oferind premisele formării unei viziuni unitare, determinate de viață.

Bibliografie:

1. Crețu, Carmen (coord.) – *Teoria curriculumului*, Iași, Editura „Polirom", 1998;
2. Stanciu, M. – *Reforma conținuturilor învățământului*, Iași, Editura „Polirom", 1999;
3. Tudor, V.; Barbulescu, R.; Burtea, E. – *Metodica predării cunoștințelor despre natură și om la clasele I-IV*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

GEOMORFOLOGIA ORAȘULUI ORADEA ȘI A ÎMPREJURIMILOR

(THE GEOMORPHOLOGY OF THE CITY OF ORADEA AND OF ITS SURROUNDINGS)

prof. Floare Porumb,
Școala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

Situated on the Crișul Repede river, in the area in which the river reaches the fields, the surroundings of Oradea are characterised through a large variety of the elements which form the natural environment: Oradea hills under the form of peaks with altitudes going from 292 m up to 248 m, and even 100 m and the piedmont terraces with altitudes which decrease towards the areas of the fields.

Municipiul Oradea este așezat în partea vestică a României, în imediata apropiere a granței cu Ungaria, reprezentând cel mai însemnat punct de frontieră spre țările din centrul și vestul Europei. Deși zona dealurilor piemontane,

Scanned with OKEN Scanner

prin ultimele lor prelungiri, pătrunde până în periferia nord-estică a orașului, nota dominantă a peisajului o dă câmpia.

Oradea este un oraș de câmpie, care își lasă amprenta puternic în viața economică și urbanistică a zonei. Relieful din teritoriul municipiului Oradea este în general neted, singurele denivelări reprezentându-le terasele Crișului Repede. O excepție o formează zona nord-estică a orașului (Cartierul Viilor), aflată pe Dealurile Oradei.

Dealurile piemontane crișene, care apar la bordura estică a ramei muntoase, constituie o importantă zonă agricolă, pomicolă, participând la viața economică a orașului și cu brațe de muncă, și cu resurse ale solului.

Dealurile Oradei se prezintă sub forma unor culmi prelungi, orientate în general E-V. Altitudinea lor descreşte de la 292 m (Dealul Oşorheiu) la 260 m (Dealul Grecului) şi 248 m (Dealul Vântului). Sunt mai puternic înclinate spre Depresiunea Crişului Repede şi se termină aproape de Oradea (pe acest „grui" Menumorut ridicase Cetatea Biharei), apoi *cad* repede asupra câmpiei vecine printr-o denivelare de aproape 100 m. Au o poziție piemontană față de culmea cristalină a Muntelui Șes, de care sunt despărțite însă printr-o foarte clară depresiune de contact.

Alcătuite din formațiuni marnoase-argiloase cu intercalații de nisipuri micacee care aparțin pliocenului mediu și superior, ele se găsesc într-o fază evolutivă destul de înaintată, marcată de prezența unor văi largi și cu versante domoale, slab afectate de procesele de modelare actuală. Prin situarea lor la poalele Munților Apuseni și prin caracterul divergent și radiar al rețelei hidrografice, constituie o unitate morfologică cu un caracter net piemontan. Depozitele caracteristice pentru acest tip de relief au fost înlăturate în mare măsură, ca urmare a modelării subaeriene îndelungate.

În aval de Husasău de Criș, interfluviul dintre Crișul Repede și bazinul superior al Văii Paleului se menține la un nivel constant de 270-290 m, nivel întâlnit de altfel și la sud de Crișul Repede, în Dealurile Ghepișului care ar reprezenta un rest din vechiul nivel piemontan, mult mai extins în etapele anterioare.

Alternanța unor depozite sedimentare cu proprietăți fizico-chimice și mecanice diferite, ca și puternica eroziune a Crișului Repede la baza versantului au generat deplasări de teren pe versantele abrupte prin care se termină aceste dealuri înspre zona depresionară a Crișului Repede.

Datorită fragmentării adânci a reliefului, a văilor largi și a netezimii interfluviilor, regiunea este destul de bine populată. Sate mari se înșiră mai ales pe marginea nordică, la contactul între dealuri și terase – cultivate cu cereale, iar marginea din vest este acoperită de pometuri și vii (în zona preorășenească a Oradei).

Limita între Dealurile Oradei și lunca Crișului Repede se poate trasa de-a lungul localităților: Lugojul de Jos, Urvind, Uileacul de Criș, Husasău de Criș, Podgoria, Oradea. Spre SV se învecinează cu lunca Crișului Repede și cu Valea Crișului Mic care le separă de câmpia aluvială veche a Crișului Repede, între localitățile Episcopia Bihorului și Biharea.

Regiunea deluroasă de la sud de Crișul Repede este însoțită la nord și vest de terase, astfel că trecerea înspre câmpia joasă se face treptat.

Terasele au și la Oradea o dezvoltare monolaterală și numai la ieșirea în zona de câmpie apar terase și pe versantul drept. Acestea pierd însă treptat din caracterul lor fluviatil și trec către zona de dealuri în terase cu caracter piemontan. La ieșirea în Câmpia Vestică, Crișul Repede își dezvoltă un mic con aplatizat, străbătut în partea sa centrală de cursul principal al râului și urmărit în zona de contact cu regiunile deluroase de văi mici, care au o scurgere săracă (Crișul Mic înspre nord).

Altitudinile relative ale nivelelor de terasă descresc treptat către zona de câmpie, profilul lor longitudinal urmărind îndeaproape cursul principal. Pentru toate nivelele de terasă este caracteristică tendința de îngropare înspre câmpia joasă, ele fiind acoperite de depozite loessoide sau proluvio-deluviale, tot mai groase către vest.

Din cele șase terase pot fi distinse în cadrul intravilanului doar trei: terasa de luncă, terasa de 6-10 m și terasa de 15-20 m. Celelalte terase, de 30-40 m, 50-60 m și 70-80 m sunt dezvoltate exclusiv în extravilan.

Terasa de luncă are 2-3 m altitudine relativă, fiind prezentă pe tot traseul, dar având extinderea cea mai mare în aval de oraș. Pe această treaptă este așezată cea mai mare parte a orașului, mai ales la sud de Crișul Repede. Înălțimea terasei atinge valori cuprinse între 0,5-1 m lângă cursul râului și crește simțitor înspre nivelul următor.

Terasa de 6-10 m este dezvoltată pe stânga Crișului Repede, acest nivel însoțind și Dealurile Oradei în partea lor vestică. Fruntea terasei este bine exprimată, începând de la Oșorhei și până la cartierul Velența, unde aceasta este marcată de prezența unor izvoare însoțite de mici zone de îmbăltire. Are dezvoltarea cea mai mare la nord de Crișul Repede, aici fiind așezate Cimitirul Olosig, cartierele din jurul Gării Oradea, ca și cea mai mare parte a Episcopiei Bihorului.

Terasa de 15-20 m este dezvoltată, ca și precedenta, pe ambele versante ale Crișului Repede, fiind una din cele mai extinse nivele. Pe acest nivel sunt așezate localitățile: Alparea, Stațiunea Experimentală Agricolă și Aeroportul din Oradea. Spre vest, altitudinea terasei scade treptat, iar extensiunea ei crește și primește un caracter divergent tot mai pronunțat.

Terasa de 30-40 m este ultimul nivel care are o extindere mai mare. Ca și la terasa de 15-20 m, podul terasei atinge câțiva km în lățime, acesta înclinând ușor înspre Crișul Repede. Pe această terasă sunt așezate localitățile: Cheriu, Haieu, o parte din Rontău și Ciheiu.

Terasa de 50-60 m apare mult mai fragmentată de apele care-și au obârșia în zona Dealurilor Ghepișului. Pe podul terasei sunt așezate localitățile: Felcheriu și Apateu.

Terasa de 70-80 m apare sub forma unor trepte înguste care tivesc spre sud Dealurile de la Felcheriu. Podul terasei este mult mai extins și prezintă înclinări mai puțin accentuate în zona Șaudieu.

Începând cu nivelul de 30-40 m, prin poziția, desfășurarea și alcătuirea lor, terasele au caracter specific piemontan.

Geneza teraselor Crișului Repede trebuie legată de modificările ritmice ale acțiunii apelor curgătoare, manifestate prin alternanța unor faze de eroziune laterală și de aluvionare (care au dus la formarea unor șesuri largi), cu faze de eroziune liniară (care au detașat aceste suprafețe plane sub forma unor trepte).

Datarea teraselor Crișului Repede este îngreunată de lipsa unor resturi de fosile caracteristice sau depozite de turbă, care să ne dea indicii sigure asupra timpului în care acestea s-au individualizat ca trepte morfologice.

Se consideră că terasele superioare, începând cu cea de 15-20 m, aparțin pleistocenului superior, urmând ca terasa de luncă și cea de 6-10 m să fie modelate în timpul holocenului.

Bibliografie:

1. Bențe, Florian (și colab.) – *Aspecte fizico-geografice în zona orașului Oradea*, Lucrări științifice, Oradea, 1970;
2. Porumb, Floare – *Clima orașului Oradea și a împrejurimilor*, Lucrarea de diplomă;
3. Posea, Aurora – *Terasele Crișului Repede*, în Revista *Terra*, Nr. 1, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

CONSIDERAȚII DE GEOGRAFIE ISTORICĂ ŞI TOPONIMIE GEOGRAFICĂ ÎN BAZINUL HIDROGRAFIC AL BÂRLADULUI SUPERIOR

(REFLECTIONS UPON HISTORICAL GEOGRAPHY AND GEOGRAPHICAL TOPONIMY IN THE HIDROGRAPHIC BASIN OF THE UPPER BÂRLAD)

prof. Constantin Geman,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Roman-Muşat", Roman, jud. Neamț

Abstract:

The large majority of the studies and maps drafted until now records the upper course of the rivers which cross the Southern part of Moldavia, under the name of Bârlad, having, approximately, the shape of a question mark. Historical documents and field research contradict this thing. The local population calls this upper course of Bârlad, Bârlăzel, as it is mentioned in numerous historical documents written in Moldavia's Chancellery in the Middle Ages.

Majoritatea studiilor şi hărților apărute până în prezent consemnează cursul superior al rețelei hidrografice care străbate jumătatea de sud a Moldovei, având, în general, forma unui semn de întrebare, cu numele Bârlad.

Documente istorice şi cercetări de teren infirmă acest fapt. Populația locală numeşte acest curs superior al Bârladului, Bârlăzel, aşa cum el este menționat în numeroase documente istorice scrise de Cancelaria Moldovei din Evul Mediu.

Faptul că în documentele unor istorici este pomenit satul „*Boziianiu*" de la obârşia Bârlăzelului, în care se adaugă şi localizarea unei *crăii* la „*gura Bârladului*", ne întăreşte convingerea de pe teren, în timpul cercetărilor din anul 1987, că: „Din cauza micimii apelor acestui râu, locuitorii mărginaşi până aproape de Băceşti, îl numesc Bârlăzel şi numai de la acest târguşor în jos încep să-l numească Bârlad". (1)

Cât priveşte locul de unde acest „râuşor" primeşte numele de Bârlăzel, sunt iarăşi, de făcut unele precizări. Acest râu are două izvoare: *P. Stuhuşor*, cu afluenți de dreapta: P. Rece şi P. Arşiței şi *Valea Mocanului*, cu afluent de stânga Valea Ursului.

De la confluența acestora, P. Stuhuşor şi Valea Mocanului, ceva mai la est de satul Valea Ursului, râuşorul ia numele de *Bârlăzel*.

Bazinul Bârlăzelului, depăşind puțin, spre est, limitele județului Neamț, adăposteşte un număr de 36 de sate, reunite, din punct de vedere administrativ în cinci comune, din care una situată la obârşie – *Valea Ursului*, alta în partea centrală şi pe afluenți de dreapta – *Oniceni*, alte două pe afluenți de stânga – *Bozieni* şi *Poienari* şi doua sate la gura Bârlăzelului, ale comunei Băceşti (județul Vaslui).

Cercetările de teren asociate cu rezultatele lucrărilor ştiințifice şi a hărților publicate ne-au condus la unele *concluzii* de geografie istorică, pe care le prezentăm în continuare.

În regiune avem de-a face, în realitate, cu un număr de 36 de sate, existente pe teren, având în vedere că, la arondarea din anul 1968, şapte sate au fost desființate, fiind înglobate la unele mai apropiate: câte două de la comunele Valea Ursului şi Bozieni şi trei de la comuna Poienari.

Numele satului *Secătura*, de la comuna Oniceni, a fost schimbat în *Gorun*, aşa numindu-se din vechime pârâul, dealul şi pădurea, de la predominarea acestei esențe în pădurea din jur, apelativul *gorun*, făcând parte din fondul autohton, traco-geto-dac, al limbii române.

Dintre satele desființate, atrag atenția numele câtorva care, ca şi unele nume de pâraie, dealuri, păduri etc., se referă la fapte de geografie fizică, umană şi economică.

Satul *Vadu*, de pe valea P. Bozianca (Bozieni, pe hărțile actuale, a fost numit aşa, de către populația locală, nu pentru că ar fi indicat locul puțin adânc de trecere prin această apă, ci pentru că este situat în dreptul curmăturii de pe interfluviul *Bozianca-Râtu*, prin care se făcea şi se face şi astăzi legătura între cele două mari bazine hidrografice). Apelativul *vad*, din care provine toponimul, face parte, după unii lingvişti, din fondul autohton al limbii române.

Oiconimul *Zimbru* prezent în numele de deal, pădure şi P. Zimbru conviețuieşte în apropierea altor oiconime ca: *Dealu Bourului, Pădurea Bourului* sau *Poienița, Poienari, Poiana Humei, Fundu Şiştarului, Dealu Şiştarului*. Alte oiconime cum ar fi *Secătura, Poiana Bătrână, Coasta Tăieturii* amintesc de defrişarea pădurii; oiconimul *Golani* (sat desființat) este toponim psihologic, indicându-i pe *clăcaşi*, în opoziție cu *răzeşii*, iar *Muncelu de Jos* este oiconim de factură montană, provenind din apelativul munte, ca şi muscel, considerate ca aparținând fondului autohton.

Descoperirile arheologice, întâmplătoare sau din săpături sistematice, atestă faptul că bazinul Bârlăzelului este locuit din timpuri străvechi.

Astfel au fost descoperite urme ale *civilizației autohtonilor din paleolitic* la Valea Ursului, pe Dealu Arşița, din *neolitic* la Holm, în partea de sud a satului, la gropile Holmului.

Atestările documentare scrise din *Epoca medievală* confirmă, la rândul lor, străvechea locuire a regiunii, majoritatea satelor fiind consemnate în actele Cancelariei Domneşti ale Țării Moldovei, începând cu secolul XIV.

La 1399 este atestat satul Pânceşti, apoi la 1400 – Tălpălăi, la 1436 – Bucium, la 1438 – Bozienii, 1467 – Oniceni şi Mărmureni (satul lui Marmură), 1469 – Săcăleni, 1550 – Giurgeni, 1584 – Crăieşti, 1601 – Cuci etc., abia la 1621 fiind consemnat satul Muncelu de Jos, numele său şi al apei pe care parțial este aşezat – Valea Mocanului – demonstrând că în regiune avem de a face cu o populație venită de la munte şi de dincolo de Carpații Orientali, ca urmare a transhumanței. Probabil că din zona de confluență a Moldovei cu Siretul, un drum al oierilor de la munte trecea prin interfluviu în bazinul Bârlăzelului, către Valea Prutului.

În sprijinul acestei afirmații vin toponime de la vest de Siret, ca de exemplu *Brețcani* (sat şi pârâu), *Bârgăuani* (sat), *Bârgăuița* (pârâu), *Mogoşeşti* (sat), *Ungureni* (sat) ca şi *Munteni* (determinativ la câteva sate).

În perioada *Evului mediu*, înmulțirea populației a determinat roirea satelor, documentele istorice scrise consemnând apariția unor noi sate, ca de exemplu din *Poienari – Poienița*, din *Mărmurenii de Sus – Mărmurenii de Jos*, iar din patru „judecii" (cătune, sate sau „bătrâni"), mai târziu avea să apară satul *Valea lui Ene* (1872). În ceea ce priveşte ocârmuirea comunităților gentilice şi familiale, aceasta a existat în zona *crăii* (*craine* – uniuni de obşti, conduse de *crai* – confirmat de oiconimul *Crăieşti* – sat).

Concluzii

Coroborarea dovezilor obținute din cercetări arheologice cu cele puse la dispoziție de documente istorice scrise în Evul Mediu, la care trebuie să adăug şi rezultatele obținute din analiza condițiilor naturale, economice şi toponimice din diferite perioade demonstrează că, în Bazinul Bârlăzelului, avem de a face cu străvechi comunități umane, viabile de-a lungul timpurilor.

Cu privire la aşezările rurale din Bazinul Bârladului superior, rezultă că satele sunt vechi aşezări răzăşeşti, care au apărut înaintea întemeierii statului feudal Moldova.

Scanned with OKEN Scanner

Cadrul natural, răzăşia şi sistemul de proprietate au generat înmulţirea satelor.

Cercetările arheologice recente au arătat că aşezările rurale din feudalism s-au dezvoltat pe locul unor vetre mult mai vechi. În perioada de trecere de la feudalism la capitalism, aşezările din cele cinci comune au rămas în urmă.

Contribuţii valoroase cu privire la cunoaşterea vechimii populaţiei şi aşezărilor au adus: domnitorul Dimitrie Cantemir, Simion Mehedinţi, Constantin Brătescu, George Vâlsan şi Ion Conea. Alte studii recente au fost făcute de P. Poghirc, I. Hârjoabă, I. Sandru. I. Donisă, M. Apăvăloaie, Alexandru Ungureanu şi N. Lupu.

Încununarea activităţii de cercetare a Şcolii geografice din Iaşi a fost elaborarea lucrării: „*Podişul Moldovei*", având drept coordonator ştiinţific pe fostul profesor universitar doctor V. Băcăuanu, lucrare în care există numeroase referiri cu privire la habitatul din bazinul superior al Bârladului.

Bibliografie:

1. Geman, Constantin – Populaţia şi aşezările din Bazinul Superior al Bârladului, în limitele judeţului Neamţ, Lucrare pentru obţinerea gradului didactic I, 1987;
2. Geman, Maria – Proiectul manualului de geografie a judeţului Neamţ, Lucrare pentru obţinerea gradului didactic I, 1988;
3. *** – *Terra*, Revista *Ocrotirea mediului înconjurător*, Bucureşti, 1987.

STRATEGII MODERNE DE EVALUARE FOLOSITE LA GEOGRAFIE

(MODERN STRATEGIES OF EVALUATION USED FOR GEOGRAPHY LESSONS)

înv. Maria Geman,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

The methods of evaluation used for geography lessons may be various: graphical, projective, questionnaires with multiple choice and others. At the same time one must also take into consideration aspects such as: imaginative abilities, a responsible attitude, the predisposition for creating, the handling of certain superior mechanism of judgement. As alternative methods of assessment employed by us, we enumerate: the systematic observation, the investigation, the project, the portfolio, self-evaluation, the tests.

Actul evaluării reprezintă un proces continuu, formal sau informal, de apreciere a calităţii, a importanţei sau a utilităţii activităţii de predare-învăţare.

Instrumentele de evaluare aplicate la obiectul geografie sunt diferite: de tip grafic, de tip proiectiv, chestionarele cu alegere multiplă până la cele sub formă de inventare simple, dar trebuie avut în vedere calităţile imaginaţiei, atitudinea de responsabilitate, predispoziţia pentru creaţie, stăpânirea anumitor operaţii superioare ale gândirii.

Prin evaluare se urmăreşte: a) constatarea cât mai obiectivă a efectelor acţiunii pedagogice; b) aprecierea şi emiterea unor judecăţi de valoare; c) diagnoza procesului, constatarea efectelor acţiunii pedagogice şi luarea unor decizii.

Ca metodă alternativă de evaluare folosită de noi, în cadrul orelor de geografie, în activitatea frontală dirijată, a fost „*Observarea sistematică*". În lecţia „*Delta Dunării*", printr-un *brainstorming*, la începutul orei, am putut observa câţiva elevi cum răspund şi calitatea achiziţiilor anterioare dobândite de aceştia. Toate constatările au fost trecute în „fişa de evaluare calitativă" sau în „lista de control".

Atunci când folosim „învăţarea prin cooperare", cu metodele active de învăţare, folosim „*investigaţia*", pentru evaluarea achiziţiilor care vizează capacităţi superioare, precum şi calităţi de ordin atitudinal şi comportamental. Prin această metodă le-am oferit elevilor posibilitatea de a aplica în mod creator cunoştinţele şi de a explora situaţii noi de învăţare. Am urmărit formarea unor tehnici de lucru în grup şi individual, să promoveze interrelaţiile în grup şi deprinderi de comunicare.

Pentru o apreciere complexă şi nuanţată a învăţării, punând accent pe calităţile individuale ale elevului, la clasa a VIII-a, s-a folosit „*proiectul*". Această evaluare implică un volum de muncă sporit, în afara clasei, dar şi o motivaţie puternică. Elevii din clasa a VIII-a A, unde este profesor soţul meu, au avut ca temă „*Proiectul Rezervaţiei Biosferei_**Delta Dunării***. S-a constatat că elevii au găsit soluţii originale în rezolvarea protecţiei Deltei Dunării şi au prezentat concluzii interesante privind generalizarea problemei protecţiei mediului înconjurător.

Pentru a observa progresul global înregistrat de elevi, la unitatea de învăţare „*Apele*" li s-a dat să facă un *portofoliu* având de achiziţionat diverse materiale în legătură cu această temă.

La clasa a IV-a B, pentru dezvoltarea capacităţii de autocunoaştere, de comparare a nivelului la care au ajuns elevii, în comparaţie cu nivelul cerut de obiectivele învăţării şi de standardele cerute, s-a folosit „*autoevaluarea*".

Un rol important în alcătuirea *testelor*, *fişelor curente* îl au *itemii*, ca elemente componente ale instrumentului de evaluare. Aceşti itemi pot fi: tip pereche, cu alegere duală, cu alegere multiplă, cu răspuns scurt, cu întrebări, structuraţi, cu răspuns deschis – tip rezolvare de problemă, eseu structurat, eseu nestructurat.

Pentru edificarea celor prezentate mai sus, anexăm o *Fişă de evaluare curentă*, cuprinzând mai multe tipuri de itemi.

Fişă de evaluare (Dunărea)

Nr. Crt.	*Obiectivul evaluat*	*Itemi pereche*	
1.	• să clasifice râurile care se varsă în Dunăre, după zona geografică în care sunt situate;	Jiu; Siret; Olt; Mureş; Prut; Bistriţa; Argeş; Crişu Repede; Timiş; Tisa; Someş.	
		E V S N	
2.	• să localizeze corect cele patru sectoare ale Dunării;	• Sectorul dintre Baziaş Porţile de Fier; • Sectorul dintre Porţile de Fier şi Călăraşi; • Sectorul dintre Călăraşi şi Brăila; • Sectorul dintre Brăila până la vărsarea în mare.	* Dunărea „*maritimă*" * *Defileul* Dunării * „*Lunca*" Dunării * „*Bălţile*" Dunării
3.	• să cunoască cele zece ţări europene prin care trece Dunărea;	Care sunt cele zece ţări europene străbătute de Dunăre? Notează *DA* în caseta corespunzătoare răspunsului corect şi *NU* în caseta	

		răspunsului care conține greșeli. □ Germania, Austria, Slovacia, Ungaria, Croația, Iugoslavia, Bulgaria, România, Moldova, Ucraina. □ Germania, Italia, Cehia, Slovacia, Croația, Iugoslavia, Bulgaria, România, Moldova, Ucraina.
4.	• să numească cele patru capitale udate de Dunăre;	Cele patru capitale udate de Dunăre? Taie cu o linie numărul răspunsului care conține greșeli. 1. Viena, Bratislava, Budapesta, Belgrad. 2. Viena, Praga, Budapesta, Belgrad.
Ob. Op.		*Itemi cu alegere dual*
5.	• să precizeze câteva caracteristici ale Dunării;	Cum este ca mărime, ca debit și ca importanță economică Dunărea? Scrie *C* – corespunzător răspunsului corect și *I* – în caseta corespunzătoare răspunsului incorect. □ Dunărea este al II-lea fluviu ca lungime și ca debit din Europa, dar și cel mai important fluviu internațional al continentului. □ Dunărea este cel mai mare fluviu ca lungime, ca debit și ca importanță economică.
6.	• să numească principalele porturi dunărene;	Care sunt principalele porturi dunărene? Scrie *DA* sau *Nu* în casetele corespunzătoare fiecărui răspuns. □ Drobeta-Turnu-Severin, Turnu-Măgurele, Giurgiu, Călărași, Cernavodă, Brăila, Galați, Tulcea, Sulina. □ Drobeta-Turnu-Severin, Giurgiu, Calafat, Corabia, Cernavodă, Brăila, Galați, Tulcea, Sulina.
7.	• să cunoască principalii factori care determină apele continentale;	Care sunt factorii care determină caracteristicile apelor continentale? Scrie *A* sau *F* în caseta fiecărei afirmații. □ Factorii care determină caracteristicile apelor sunt: clima, relieful, alcătuirea substratului și circuitul apei în natură. □ Factorii care determină caracteristicile apelor sunt: vremea, formele de relief, rocile și circuitul apei în natură.
8.	• să precizeze că Dunărea este cea mai mare apă curgătoare din țara noastră;	Dacă apreciați că afirmația de mai jos este adevărată încercuiți litera A, dacă apreciați că este falsă încercuiți litera F și scrieți în spațiul liber cuvântul care face adevărată afirmația, în locul celui subliniat. A. F. Cea mai mare apă curgătoare care străbate continentul de la V la E și adună aproape toate apele curgătoare din țara noastră. (Dunărea)
	Ob. Op.	*Itemi cu răspuns scurt*
9.	• să numească, pe scurt, cele patru sectoare din țara noastră, prin care trece Dunărea;	Care sunt cele patru sectoare ale Dunării, pe teritoriul României ? Completează din memorie: a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
Ob. Op.		*Itemi tip eseu*
10.	• să evidențieze relația cauză-efect, determinând importanța economică a Dunării.	Care este importanța economică a Dunării? Alcătuiți 6-7 enunțuri, cuprinzând navigația, turismul, energia electrică, pescuitul, agricultura, formarea Deltei Dunării.

Concluzii

Creșterea eficienței lecțiilor de predare-învățare-evaluare depind într-o măsură considerabilă de modul în care cadrul didactic știe să folosească metodele active îmbinate între ele.

Dacă vrem cu toată sinceritatea să fim folositori elevilor noștri, luminându-le permanent ființa, drumul lor spre împlinire, atunci trebuie să ne dăruim profesiei, să nu ne înspăimânte nici vârsta înaintată, nici eventuala lipsă de experiență.

„Ca *practician* este mai bine să nu te gândești prea mult la îndemânarea și măiestria ta. Dar ca *îndrumător* este cu totul altceva: trebuie să descoși fir cu fir cusătura nevăzută a măiestriei tale și s-o transformi în descrieri și aplicații care, administrate judicios ajută să se petreacă învățarea, apoi evaluarea corectă." (G. Claxton, Hare Brain and Tortoise Mind, 1996)

Bibliografie:

1. Stoica, Adrian – *Reforma evaluării în învățământ*, București, Editura „Sigma", 2000;
2. M. Ed. C. – *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, București, Editura „Trithemius Media", 1999.

EVALUAREA TIP „GRILĂ" A CUNOȘTINȚELOR DE GEOGRAFIE (CLASA A IV-A)

(THE ASSESSMENT THROUGH QUIZZES FOR PUPILS' KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY (4TH GRADE))

înv. Maria Culiță,
Școala cu Clasele I-VIII „Ion Basgan", Focșani

Abstract:

In order to ensure the success of the pupils' assessment having as purpose the forming of geographical representations, the teacher has to realize the importance of the permanent assessment of the school efficiency. The

Scanned with OKEN Scanner

system of assessment of the quiz type is less used as a manner of evaluation in primary school. However, we consider this type of activity attractive, stirring the pupils' interest and curiosity.

Noile alternative de evaluare aduc inovații, adică principii şi norme mai unitare, mai stabile, mai operative în activitatea de evaluare a progresului şcolar, deci o modificare de proporții a sistemului cu care am operat până acum.

Atunci când evaluăm un elev acesta trebuie să ştie cât / ce mai are de învățat pentru a obține un calificativ foarte bun.

Făcând o evaluare corectă, copilul va şti clar unde se află cu nivelul de cunoştințe şi cât mai are de parcurs pentru a ajunge la nivelul superior, şi, invers, dacă nivelul la care a ajuns este regresiv, ce trebuie să facă pentru a-şi îmbunătăți performanțele.

Metodele de evaluare au început să se diversifice. Vor fi folosite atât metodele tradiționale, cât şi cele alternative:

a) activități practice la obiectul Ştiințe;

b) observarea sistematică a elevilor şi înregistrarea rezultatelor pe fişe de observație;

c) portofolii;

d) probe orale şi scrise cu sarcini de lucru individuale sau în grup;

e) chestionarea de atitudini ale căror răspunsuri, coroborate cu rezultatele şcolare să ducă la elaborarea unor programe de pregătire suplimentară sau de recuperare.

În afară de evaluarea curentă, un rol foarte important îl are *evaluarea sumativă* (*cumulativă*) care se face la intervale de timp mai mari (capitole, sfârşit de semestru).

În cadrul unei evaluări limitate la un capitol, vor fi cuprinse toate cunoştințele acumulate pe parcursul acelui capitol – sub diverse forme (una din forme fiind evaluarea tip *grilă* – cu mai multe variante de răspuns).

Noile alternative de evaluare aduc inovații, sub aspectul principiilor şi normelor unitare de aplicare în activitatea de evaluare a progresului şcolar.

Învățătorul este cel care va alege forma de evaluare a cunoştințelor – potrivit obiectivelor şi obiectului de învățământ, tipului de conținut şi particularităților de vârstă ale elevilor.

Modul în care se face evaluarea cunoştințelor nu este totuşi suficient de bine corelat cu condițiile concrete care există la noi.

Numărul mare de copii din clasă, la care se adaugă şi volumul încă mare de cunoştințe prevăzut în programa şcolară, limita de timp – nu permit învățătorului să realizeze evaluări aprofundate.

De aceea, este foarte important ce metodă de evaluare folosim pentru a realiza o evaluare corectă-eficientă.

Totodată, este necesar ca pentru o evaluare eficientă să atribuim câte 2-3 ore la fiecare disciplină pentru lecțiile de recapitulare şi consolidare.

Ca urmare a celor spuse, indiferent de metoda de evaluare folosită, aceasta trebuie să aibă un caracter stimulator.

Ea nu trebuie să-l inhibe pe copil, să-l demotiveze, ci dimpotrivă, să-l stimuleze pentru a învăța mai bine.

Geografia constituie un obiect nou pentru elevii clasei a IV-a, ca obiect de sine stătător.

Acum elevii au ocazia să valorifice o mulțime de noțiuni însuşite în anii anteriori la obiectul Ştiințe.

Geografia nu trebuie înțeleasă ca o ştiință descriptivă. Ea este prin excelență o ştiință a corelațiilor, cu largi implicații practice.

Ca obiect de învățământ se distinge prin multiplele sale valențe formativ-instructive.

Pentru a asigura succesul în munca de educare a elevilor în spiritul formării reprezentărilor geografice, un rol important îl are *evaluarea* permanentă a randamentului şcolar, realizată în forme cât mai variate. Învățătorul trebuie să fie permanent conştient de gradul de însuşire a cunoştințelor de către elevi. Evaluarea o facem fie pe parcursul întregii lecții (evaluare curentă) fie prin ore speciale riguros planificate, cu obiective bine stabilite, la sfârşit de capitol etc. (evaluarea sumativă).

Indiferent de metodele de evaluare, învățătorul trebuie să țină evidența rezultatelor pentru a putea înlătura golurile constatate şi pentru a urmări evoluția elevilor.

Sistemul de evaluare tip *„grilă"* este mai puțin folosit ca formă de evaluare în învățământul primar.

Testele sunt concepute în concordanță cu programa şcolară şi cu manualul structură (pe capitole).

Prin temele propuse în această lucrare, elevii sunt solicitați să bifeze (aleagă) răspunsul (răspunsurile) corecte din variantele date, precum şi să completeze aritmogrifele.

Am considerat că este necesar ca, în afară de obiectivele generale pe care le urmărim, să se aibă în vedere şi următoarele aspecte:

- să conştientizeze importanța aşezărilor geografice;
- să perceapă şi să reprezinte corect spații geografice;
- să-şi formeze deprinderi de localizare corectă a României pe continent;
- să dobândească cunoştințe legate de relieful țării noastre (varietatea acestuia);
- să cunoască care sunt resursele (bogățiile naturale ale țării noastre);
- să selecteze corect variantele de răspuns.

Prin cele enumerate mai sus, am încercat să fac referiri concrete şi trimiteri la un spațiu geografic mai restrâns (respectiv județul nostru).

Exemplu:

La capitolul „Varietatea pământului românesc" am structurat întrebări de genul:

- Forme de relief întâlnite în județul vostru...;
- Localitatea voastră este situată în zona de...;
- Şiruri de munți întâlnite în județul vostru...;
- Ape care străbat județul vostru... .

Fiecare test grilă este însoțit de un rebus geografic care are ca scop fixarea cunoştințelor din capitolul respectiv.

Consider acest mod de evaluare *„tip grilă"* ca fiind atractiv, stârnind interesul şi curiozitatea elevilor spre a găsi varianta corectă şi nu doar atât. Elevii, prin forma în care sunt concepute testele au posibilitatea să-şi aprecieze singuri propria activitate, atribuindu-şi calificative corespunzătoare.

Acest mod de apreciere a propriilor rezultate au un efect pozitiv asupra elevului, constituind un mijloc de formare al acestuia.

Prin autoevaluare, elevul face propuneri asupra calificativului pe care consideră că-l merită, urmând ca învățătorul, pe baza descriptorilor de performanță, să-i acorde elevului calificativul meritat.

După fiecare probă de evaluare, elevii vor primi variantele cu răspuns corecte şi pe baza numărului de răspunsuri corecte elevul se va autoaprecia, punând în caseta de sub test calificativul care se încadrează în numărul de răspunsuri corecte.

Atât rezultatele autoevaluării, cât şi cele evaluate de învățător, vor fi înregistrate într-un grafic dând posibilitatea elevului să urmărească evoluția (gradul) de însuşire a cunoştințelor la un moment dat.

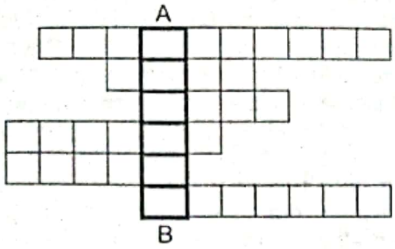
VARIETATEA PĂMÂNTULUI - Înfățişarea pământului

1. Localitatea voastră este situată în partea de ...a țării:
   a) S; b) N-V; c) E; d) S-E; e) V.
2. Forme de relief întâlnite în zona în care locuiți:
   a) câmpie; b) deal; c) munte.
3. Dealurile sunt reprezentate pe hartă cu culoarea:
   a) verde; b) maro; c) galben.
4. Țara noastră are un relief:

a) muntos; b) de câmpie; c) variat; d) de deal.

Scanned with OKEN Scanner

5. Cât la % reprezintă fiecare formă de relief din țara noastră:
   a) 1/3; b) 1/5; c) 1/4.
6. Rebus:



1. Locuri largi, de trecere în munți ...;
2. Formă de relief mai joasă decât muntele ...;
3. Șirul Carpaților în țara noastră formează un ...;
4. Cea mai joasă formă de relief...;
5. Cea mai înaltă formă de relief...;
6. Brazii munților sunt...;

Apreciază-te! Și bifează cu „X"

Calificativ	F.B.	B	S
Calificativul învățătorului			

Bibliografie:

1. Tanasă, Teodora; Cristea, Constanța – *Științe ale naturii. Geografia României. Istoria românilor. Educație civică.* Caiet de evaluare, Iași, Editura „Polirom", 1998;
2. *** – *Ghidul programului de informare / formare a institutorilor / învățătorilor. Curriculum pentru clasele I și a II-a*, București, 2003.

ISTORIA CA ȘTIINȚĂ, ISTORIA CA OBIECT DE STUDIU LA CLASELE PRIMARE

(HISTORY AS SCIENCE AND AS SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Gabriela Barbu,
Școala cu Clasele I-VIII „Profesor N. Simache", Ploiești

Abstract:
Romanian history is studied individually not part of a larger corpus, starting with the fourth grade. Our analysis reveals a greater interest for the scientific part of this subject among the boys, while the girls are more attracted to its poetic side, that is the legends. Within the study of this subject we can direct the students towards research work, with the condition that we succeed in making them pass from reading fiction books or watching history films to the books of genuine history.

Istoria ca obiect de învățământ se studiază de sine stătător începând cu clasa a IV-a – Istoria României. Dacă istoria universală se studiază după principiul liniar, istoria patriei se studiază concentric, anumite fenomene istorice fiind abordate încă din clasele II-III, în cadrul orelor de citire, ajungându-se la aprofundarea studiului istoriei patriei în clasa a VIII-a.

Am observat că există o diferență în modul cum este privit acest obiect de către elevii ciclului primar și de către cei mari. Școlarul mic, încă apropiat de lumea poveștilor cu „A fost odată...", se îndrăgostește din prima clipă de „poveștile adevărate" ale istoriei. Am constat, de asemenea, că există o preocupare mai mare pentru partea științifică a istoriei în rândul băieților, în timp ce fetele sunt atrase mai mult de latura ei poetică, de legendă. În cadrul științei istoriei aceste două laturi coexistă; așa cum observa Nicolae Bălcescu, „oamenii întâi cântă, apoi scriu. Cei dintâi istorici au fost poeții".

În clasele mai mari, din păcate, unii elevi se depărtează de această disciplină școlară, considerând-o mai puțin folositoare ca limbile străine, de exemplu, care-i ajută în viața de toate zilele. Una din explicațiile acestui fapt ar fi, poate, că profesorul se afundă prea mult în trecut, fără a-l lega de prezent și viitor. Elevii au astfel impresia că istoria e o simplă narare, și-i pot face față doar cu memoria.

Ținând cont de aceste observații, pe care le-am făcut și ca elevă, nu doar ca învățătoare, mi-am propus să nu uit, atunci când predau istoria, cuvintele lui Mihai Eminescu: „Școala n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine, ci o gimnastică a întregii individualități a omului; elevul nu este un hamal care-și încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine și care geme sub povara lor, ci un om care-și exercită toate puterile proprii ale inteligenței".

Tot în cadrul acestui obiect de studiu putem iniția pe elevi în munca de cercetare, dacă reușim să-i facem ca de la lectura unor cărți de ficțiune sau de la vizionarea unui film istoric să se îndrepte spre lucrările de istorie pură, pentru a verifica unele probleme.

Tot în ceea ce privește volumul de cunoștințe, am ținut seama de particularitățile psihologice ale copilului – spiritul critic al gândirii lui, capacitatea lui de înțelegere, criteriu care nu-l privește pe istoric, dar pe cel ce predă istoria.

Aș vrea să aduc pe scurt în discuție și problema legăturii dintre istorie și celelalte obiecte de învățământ și mă voi referi doar la geografie și literatură, căci acest subiect ar putea constitui el singur o temă pentru o lucrare științifică.

Vorbind despre fenomenul istoric, se știe că acesta are un caracter particular determinat, între altele, de condițiile de timp și spațiu. Cum noțiunea de spațiu are un caracter mai concret decât cea de timp, e mai ușor de reprezentat în spațiul geografic fenomenul istoric; tocmai de aceea, în predarea istoriei m-au ajutat orele de geografie. Astfel am putut prezenta elevilor modul în care domnitorii români au utilizat mediul geografic pentru a spori capacitatea de luptă a armatei (Mircea cel Bătrân în 1394 la Rovine, Ștefan cel Mare în 1475 la confluența râurilor Racova cu Bârladul ori Mihai Viteazul în 1595 – mlaștinile Neajlovului).

De asemenea, studiul ținutului natal și al geografiei județului reprezintă un prilej de transmitere a unor cunoștințe de istorie locală. Alt aspect este acela al reactualizării unor cunoștințe istorice în predarea geografiei. Astfel, la lecția despre Munții Apuseni am reamintit ca în 1784 și 1848 aceștia au fost teatrul unor lupte dârze ale maselor populare românești din Transilvania împotriva asupririi sociale și naționale.

Elementul principal al corelației geografie-istorie este harta. Un elev care și-a însușit deprinderile de lucru cu harta poate localiza cu ușurință fenomene istorice.

Reprezentările și noțiunile legate de timp am spus că se formează mai greu. Jean Piaget a evidențiat că abia la 8 ani copilul poate pune în succesiune evenimentele, iar la 9-10 ani se extind operațiunile spațiale și temporale, dar sub forma operațiilor concrete. Daca elevul mic își reprezintă corect unitățile de timp mici – oră, zi, săptămână, lună, an – pentru familiarizarea cu unitățile mari – deceniu, secol, mileniu – m-am servit de orele de matematică. Abia apoi putem vorbi, în clasa a IV-a, de noțiuni ca: dată istorică, cronologie, calendar istoric.

Și în sfârșit voi prezenta legătura organică care se stabilește intre studiul istoriei și cel al limbii române, așa cum

Scanned with OKEN Scanner

sublinia şi Dumitru Almaş: „Legenda istorică, cântecul bătrânesc, literatura în genere ne ajută sa pătrundem mai adânc în marea taină spirituală a poporului, să cuprindem dimensiunea unor fapte istorice, să înțelegem viziunea populară despre personalitățile care i-au împodobit trecutul". Primele noțiuni de istorie se învață în cadrul orelor de citire din clasele II-III. Multe evenimente istorice sunt prezentate sub formă de legendă. Blaga spunea că: „ceea ce istoria nu uită devine legendă". Am arătat deja că elevii mici sunt atraşi de partea „literară", am observat ca întotdeauna când anunț o lecție cu conținut istoric, clasa vibrează imediat de plăcere şi nerăbdare. În 1981, în ziarul „Timpul", Mihai Eminescu scria un articol intitulat „Cărțile de citire" din care citez: „Pe cât timp studiul principal al unei şcoale primare e limba romanească, ea este totodată organul prin care neamul îşi cunoaşte ființa proprie, organ prin care acest neam moşteneşte avântul intelectual şi istoric al strămoşilor lui. Copilul nu învață numai a vorbi corect, el învață a gândi şi a simți româneşte".

Nu trebuie să păcătuim prin a identifica pe deplin cele două discipline şcolare. Valorificând conținutul istoric al unei lecții de citire cum ar fi: „Din viața dacilor", după Alexandru Vlahuță, se pune accentul pe citirea integrală şi selectivă a lecției ori pe exerciții de genul:

a) găsiți şi scrieți cuvinte cu înțeles asemănător sau opus următoarelor:

- trupeş, cinstit, blândețe, a râvni.

sau:

b) explicați de ce s-au folosit două puncte şi virgulă în fragmentul: „Toamna plecau în cărăuşie, coborau la Mare belşugul holdelor, aurul munților, cai, lână, miere, ceară...".

Cum între lecturile cu caracter istoric studiate în cadrul orelor de citire unele sunt desprinse din folclor (Dreptatea lui Țepeş, Cântecul lui Mihai Viteazul) m-am ferit de tendința de a împotmoli istoria în mit, legendă şi simpla relatare literară.

Închei această idee citându-l din nou pe Eminescu, pentru a arăta că încă de acum o sută de ani a existat preocuparea de a realiza şi prin orele de citire, nu doar de istorie, cultivarea dragostei de neam şi țară, ceea ce reprezintă un alt aspect al relației între aceste două obiecte: „O carte de citire nu e numai o enciclopedie națională; ci dacă e bună şi cu îngrijire lucrată, ea revarsă în mii de capete aceleaşi cunoştințe, fără de nici o silă, căci nu se învață pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetățeni viitori aceeaşi iubire pentru trecutul şi brazda pământului lor: ea preface după o justă observație, o masă de indivizi, ce se întâmplă a trăi pe aceeaşi bucată de pământ, într-un popor ce menține o țară".

Bibliografie:

1. Almaş, Dumitru – *Vetre de istorie românească*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1988;
2. Eminescu, Mihai – *Opera politică. vol. II*, Bucureşti, Editura „Cugetarea", 1880-1883;
3. *** – *Scrieri pedagogice*, Iaşi, Editura „Junimea", 1977.

DEMONSTRAȚIA CA METODĂ DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI LA CLASA A IV-A

(DEMONSTRATION AS A METHOD OF TEACHING HISTORY IN THE 4TH GRADE)

inst. Emilia Țehaniuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Popinceanu", Mihoveni, com. Şcheia, jud. Suceava

Abstract:

Demonstration is an important method of active-participative teaching and learning. This method of education ensures a perceptive (concrete sensory) basis, with rich documentation for the process of teaching history, offering pupils the possibility of actively perceiving the events and phenomena occurred throughout history. Among the multiple forms of this method of teaching, demonstration by means of archaeological artefacts and demonstration by means of historical documents have proved to be extremely efficient.

Argument

Demonstrația este o metodă importantă de predare-învățare activ-participativă. Prin demonstrație se prezintă, se probează, se dovedeşte în mod convingător, prin argumente şi raționamente logice, prin materiale şi exemple concrete, adevărul sau neadevărul unor informații, teorii, ipoteze, fapte, fenomene şi procese istorice.

Această metodă de învățământ asigură o bază perceptivă (concret senzorială) şi documentară bogată procesului de predare-învățare a istoriei, oferind şcolarilor posibilitatea de a percepe activ evenimentele şi fenomenele petrecute în istorie.

Cunoscută încă din vremuri îndepărtate în practica instrucției, metoda demonstrației a căpătat o mare amploare începând din secolul al XIX-lea, ca urmare a promovării unui învățământ intuitiv, întemeiat pe „mărturia simțurilor", pe principiul intuiției şi, în general, pe concepțiile lui Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Diesterweg etc. Intuiția (demonstrația) avea misiunea să asigure o impresie durabilă în mintea elevilor, să provoace imagini mintale din care să se sustragă abstracțiunile dorite. Se consideră că, mai înainte de orice, noțiunile trebuie să fie prezentate în mod intuitiv şi că abia după această imprimare sensibilă ar putea să aibă loc un proces de abstractizare.

În vederea accentuării funcției formative a metodei demonstrației este necesar ca învățătorul să depăşească simpla ilustrare a faptelor şi proceselor istorice şi să conducă elevii de la perceperea acestora la efectuarea unor operații de analiză, comparare, sinteză, pentru a-i face să înțeleagă esența, să treacă de la reprezentare la idee. Sensul modernizării acestei metode constă în angajarea elevului în acțiuni, în activități de prelucrare a datelor concrete, în antrenarea unui sistem de operații care să-l conducă la înțelegerea elementelor definitorii ale noțiunilor. Numai în felul acesta se vor putea depăşi limitele acestei metode şi anume faptul că, prin intermediul ei, se oferă elevilor doar reprezentări sau imagini ale faptelor istorice şi nu se antrenează operațiile prin care elevii pătrund în esența procesului istoric.

Modalități de aplicare a metodei demonstrației la obiectul istorie

Dintre multiplele forme ale acestei metode de învățământ, se dovedesc a fi deosebit de eficiente demonstrația cu ajutorul materialelor arheologice, precum şi demonstrația cu ajutorul documentelor istorice.

Demonstrația cu ajutorul materialelor arheologice se foloseşte ori de câte ori învățătorul dispune de obiecte şi urme arheologice, etnografice şi numismatice (arme, unelte, vase, monede etc.) concludente pentru înțelegerea fenomenului istoric studiat. Această metodă contribuie la formarea şi consolidarea unor noțiuni şi reprezentări de istorie ale elevilor, asigurând durabilitatea şi temeinicia lor. Învățătorul este dator să procure din timp obiectele sau să organizeze, în timpul ori după studierea temelor, vizite la muzeele de istorie a patriei din apropiere sau pe şantierele arheologice. Observațiile elevilor vor fi orientate spre sesizarea însuşirilor concrete ale obiectelor istorice, spre înțelegerea aşezării strategice a unei localități, a unei cetăți.

Scanned with OKEN Scanner

Important este ca, în demonstrarea cu ajutorul obiectelor reale, învățătorul să se preocupe de orientarea activității elevilor de la simpla observare a acestora, spre acțiuni de analiză, comparare, ordonare a datelor descoperite, ceea ce îi va conduce spre înțelegerea esențialului din obiectele și urmele istorice percepute.

Lucrările de specialiate (Roman, I. și colaboratorii; Țârcovnicu, Victor) precizează cerințele didactice ale demonstrației cu obiecte:

- așezarea și gruparea elevilor să fie concepute astfel încât să favorizeze receptarea convenabilă de către toți: să fie avute în vedere particularitățile lor senzoriale, iar dispunerea elevilor trebuie realizată diferențiat, în funcție de modul în care se face demonstrația (frontal – în fața întregii clase, în același timp – sau pe grupe);
- obiectele să fie prezentate elevilor doar atunci când trebuie să fie explicate (altfel, le distrag elevilor atenția);
- învățătorul trebuie să orienteze percepția elevilor, precizându-le punctele de reper;
- atunci când obiectele sunt atrăgătoare prin ineditul lor, elevii trebuie să fie lăsați un timp scurt pentru a-și „risipi" curiozitatea, ca nu cumva explicațiile învățătorului să fie perturbate de reacții spontane;
- când împrejurările o cer (obiectele sunt mici sau foarte variate), prezentarea lor trebuie să se facă în colecții (de exemplu: tezaure monetare, tezaure de vase ceramice);
- obiectele să fie percepute prin participarea cât mai multor simțuri;
- să existe o logică a perceperii obiectelor, pornindu-se de la intuirea întregului, continuându-se cu prezentarea analitică și încheindu-se cu revenirea la ansamblu.

După predarea temei *Țările Române și Imperiul Otoman în secolul al XV-lea* se impune organizarea unei vizite la Muzeul de Istorie al Bucovinei din Suceava, pentru a le oferi școlarilor posibilitatea de a observa în mod direct și dirijat vestigii arheologice, etnografice și numismatice datând din timpul domniei lui Ștefan cel Mare. Astfel, într-una din sălile muzeului, elevii pot analiza un tezaur de unelte agricole descoperit la Zahareşti, un tezaur monetar din aceeași epocă, o cahlă cu stema Moldovei și două tezaure de vase ceramice lucrate în vremea domniei lui Ștefan, unul dintre ele fiind descoperit în Suceava, pe strada Dragoș Vodă, în anul 1985.

Toate aceste obiecte și urme istorice reale au rolul de a demonstra multitudinea de preocupări productive a claselor sociale, care duc la concluzia unei prosperități economice.

O altă formă eficientă a demonstrației este demonstrația cu ajutorul documentelor istorice: hrisoave, zapise, cronici, scrisori, programe ale mișcărilor revoluționare, documente ale mișcărilor muncitorești, presa, acte ale unor întreprinderi sau instituții, acte particulare, fotografii etc.

Utilizarea documentelor scrise dă posibilitate elevilor să înțeleagă profund evenimentul studiat și să realizeze o învățare a istoriei prin descoperire, evitând memorarea mecanică a unor noțiuni.

Autorii lucrării „Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea istoriei" menționează că principalele documente istorice sunt: carta, cedula, chirographum, codex, epistola, registrum, sigillum (latine); scrisoare, pecete, poruncă, hrisov (greceşti); înscris, zapis, poruncă, hrisov, izvod, uric (slave). Ele se întâlnesc sub formă de pergamente, manuscrise, documente imprimate etc. Originalele se păstrează în muzee, arhive și biblioteci. Învățătorul poate să înlesnească contactul elevilor cu izvorul original prin organizarea lecțiilor-vizită la muzee. Atunci când nu are acces la documentele originale, învățătorul are posibilitatea să folosească în clasă reproduceri după diferite documente, sub formă de fotografii, diapozitive și diafilme.

Pentru ca folosirea documentului să-și atingă scopul, învățătorul trebuie să aibă în vedere o seamă de condiții:

- documentul să fie strict legat de conținutul lecției;
- documentul să nu necesite explicații de amănunt, care să solicite prea mult timp din economia lecției sau să distragă atenția elevilor de la ideea centrală;
- documentul să le fie prezentat elevilor într-o formă sugestivă.

Documentele istorice sunt cele care atestă existența Cetății de Scaun începând cu luna februarie a anului 1388, iar a orașului Suceava din luna august a aceluiași an.

Legat de perioada domniei lui Ștefan cel Mare, vizitând Muzeul Județean Suceava, elevii pot observa două facsimile ale unor acte de danii. Prin unul din ele, pan Purice Spătar primea două sate la 26 februarie 1491, iar prin celălalt, Ștefan cel Mare dăruia mănăstirii Putna, la 15 martie 1490, ținutul BranișteI și râul Suceava cu toate izvoarele sale. Acestea dovedesc, fără putință de tăgadă, faptul că voievodul îi răsplătea prin danii pe cei care se distingeau în lupte – știut fiind faptul că Purice îi salvase viața în bătălia cu turcii din 6 martie 1486, care doreau să-l întroneze pe Hroet – și totodată sporea prin donații proprietățile mănăstirești, biserica constituind un sprijin pentru politica lui Ștefan pe întreaga durată a domniei sale. Un alt facsimil expus în muzeu este acela al tratatului de alianță încheiat cu Polonia, la Hârlău, pe data de 12 iulie 1499, act care consfințea independența Moldovei.

Concluzii

Putem conchide astfel că studierea temeinică a istoriei se face pe baza documentelor istorice, probe evidente care atestă fapte istorice dintr-o anumită epocă. Ele nu pot fi negate deoarece exprimă o stare de fapt, au o mare putere de convingere, fie că e vorba de cele autentice ori de facsimile.

Școlarii trebuie să cunoască informații despre cum au fost descoperite aceste documente, despre rolul șantierelor arheologice și frumusețea muncii arheologilor în dezvăluirea civilizației și istoriei trecute.

Bibliografie:

1. Bărbuleanu, Reasilvia; Radu, Victoria – *Metodica predării istoriei patriei. Manual pentru clasa a XI-a*, Licee pedagogice, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988;
2. Cerghit, Ioan – *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976;
3. Mucică, T.; Cerghit, I.; Ceacalopol, G. – *Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea istoriei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

CONCEPTUL DE ISTORIE LOCALĂ. CLASIFICAREA IZVOARELOR DE ISTORIE LOCALĂ

(THE CONCEPT OF LOCAL HISTORY. A CLASSIFICATION OF LOCAL HISTORY SOURCES)

inst. Mirela Dobrin,
Școala cu Clasele I-VIII „Profesor Nicolae Simache", Ploiești

Abstract:

The concept of local history is attributed in the pedagogical and specialised literature various meanings and field of research. Our view of local history is expanded and complex. By local history we may understand the entire local environment (from village, commune, town, county up to the region formed from all the counties neighbouring our county) with its entire history, population, economy, with its

Scanned with OKEN Scanner

geographical-ecological environment, with its entire inheritance of ethnography and folklore, etc. The local history sources can be classified in the same manner as those of national history, but we also include in this category all those sources which make reference to our region.

În şcoala primară, Istoria patriei deține un loc de căpătâi a oricărei națiuni şi cu atât mai mult la români, care de două secole încoace trebuie să lupte cu atâția denigratori organizați şi interesați în falsificarea istoriei noastre. Istoria patriei oferă posibilitatea cunoaşterii experienței înaintaşilor, înțelegerea prezentului şi prospectarea viitorului. Are multiple valențe educative, contribuind la înarmarea elevilor cu cunoştințe, sentimente, atitudini. O nouă calitate în-însuşirea istoriei presupune însă o temeinică pregătire a învățătorului.

Una din căile de modernizare a lecției de istorie a patriei şi, în ciclul primar, de uşurare a înțelegerii fenomenelor şi evenimentelor istorice, de îndrăgire a studiului acestui obiect, de înțelegere mai rapidă şi mai temeinică a semnificațiilor şi învățămintelor istorice şi de educație patriotică la elevi, este şi folosirea şi integrarea elementelor de istorie locală în lecțiile de istorie națională. Despre această temă s-a mai scris. S-au scris capitole sau paragrafe în metodicile de predare a istoriei patriei din ultimele două decenii; au fost referințe, chiar dacă sumare, făcute şi de marii noştri istorici din sec. al XIX-lea şi sec. al XX-lea. E adevărat însă că majoritatea acestora se referă mai ales la integrarea elementelor de istorie locală în istoria patriei în ciclul gimnazial şi liceal şi mult mai puține se referă la acest aspect şi în şcoala primară. Lucrarea aceasta încearcă şi ea, alături de eforturile altor colegi din ciclul primar, să completeze tocmai această experiență, cu tot ceea ce am acumulat din studiile făcute pe această temă din cercetările proprii de istorie locală în acest colț de țară. Pe de altă parte, aproape toate lucrările şi studiile speciale pe care le-am efectuat referitoare la integrarea elementelor de istorie locală în istoria patriei în ciclul primar, restrâng conceptul de elemente locale doar la cele strict istorice şi doar la cele referitoare la localitatea propunătorului ori, cel mult, şi la localitățile vecine şi județul respectiv. Noi propunem un concept mai larg asupra elementelor locale: nu numai elemente de istorie, ci şi de geografie locală, folclor local, etnografie şi nu numai cele legate de localitatea noastră sau județul Prahova, ci şi cele din județele învecinate cu noi, dintr-un întreg ținut, din tot sud-estul țării.

Pe de altă parte, am fost determinată să iau această temă spre cercetare şi datorită preocupărilor mele, dintr-un început de colectare şi folosire a elementelor locale (de istorie, geografie, folclor, etnografie) cu elevii, la clasă, în afară de clasă şi de şcoală, cât şi pentru faptul că sunt convinsă că utilizarea lor la lecțiile de istorie a patriei în ciclul primar aduc un plus de uşurare a eforturilor noastre şi ale elevilor de înțelegere a cunoştințelor generale de istorie a patriei, duc la îndrăgirea istoriei de către elevi, contribuie la educarea lor patriotică, la mândria lor pentru aceste meleaguri, pentru faptele înaintaşilor, şi-i stimulează să le respecte şi să le continuie eforturile.

Conceptului de istorie locală i se dau în literatura pedagogică şi de specialitate diferite înțelesuri şi arii de cuprindere. Unii îl reduc la istoria „cetății" adică a satului, comunei sau oraşului. Alții îi dau o cuprindere mai largă – istoria întregului județ, iar alții extind noțiunea mai mult, cuprinzând nu numai localitatea sau județul, ci şi localitățile vecine din județele limitrofe cu ale lor, iar alții consideră istoria locală tot ceea ce s-a petrecut în trecut pe o arie mai mare, adică într-un ținut format din mai multe județe vecine cu cel natal.

Există şi cercetători care înlocuiesc noțiunea de „istorie locală" cu cea de „elemente locale", noțiune cu mult mai largă, fie că se referă la o localitate, la un județ, la un ținut, deoarece prin elemente locale aceştia înțeleg atât aspecte şi evenimente de istorie locală de pe acea arie, cât şi de mediu geografic, ecologic, local, de etnografie, demografic, folclor local etc. Această noțiune ar fi mai potrivită, deoarece este mai complexă, dacă ținem seama că între geografie, economie, etnografie nu există granițe rigide. Pedagogul american John Dewez, referindu-se la apropierea firească dintre istorie şi geografie arăta: „Corelația istoriei cu geografia se impune la fiecare lecție de istorie..." căci „geografia pune accentul pe latura fizică şi istoria pe cea socială...", ambele ştiințe fiind „... sublinieri diferite ale aceleiaşi teme şi anume viața în comun a oamenilor dintr-un anumit teritoriu".

Corelația istorie-geografie are şi alte sensuri. „Studiul ținutului şi al geografiei județului constituie un prilej de transmitere a unor cunoştințe de istorie locală. Aceste cunoştințe vor fi utilizate în formarea unor noțiuni de istorie şi în dezvoltarea unor calde sentimente de dragoste față de patrie. De asemenea, în predarea geografiei pot fi reactualizate unele date din domeniul istoriei".

Concepția noastră despre istoria locală este una lărgită şi complexă. Prin istorie locală putem înțelege întreg mediul local (de la sat, comună, oraş , județ până la ținutul format din toate județele învecinate cu al nostru) cu toată istoria sa, cu populația şi economia sa, cu mediul său geografico-ecologic, cu tot tezaurul său de etnografie şi folclor etc. Până la urmă, pentru munteni istorie locală poate fi considerată istoria Munteniei, pentru moldoveni istoria Moldovei, pentru ardeleni – istoria Transilvaniei.

Izvoarele de istorie locală se clasifică în aceleaşi tipuri ca şi izvoarele de istorie națională în general, doar că noi considerăm izvoare de istorie locală toate acele surse de istorie care-şi au sorgintea sau se referă la colțul nostru de țară. Istoricul revoluționar paşoptist Nicolae Bălcescu împărțea izvoarele istoriei românilor, prin 1845, în cinci categorii: legile şi actele oficiale; cronicile istorice; inscripțiile şi monumentele; scrisurile despre evenimente private; poeziile şi tradițiile.

Azi, panoplia izvoarelor istorice se consideră a fi mai largă; deci, şi noi am putea clasifica izvoarele de istorie locală în mai multe categorii, după diferite categorii, după diferite criterii: izvoare scrise şi izvoare nescrise; izvoare interne; izvoare de referință (create în altă zonă a țării, dar care se referă la meleagurile şi istoria locală).

Izvoarele nescrise pot fi:

1. *Urme arheologice şi construcții pe teren* (aşezare primitivă de o parte şi de alta a Cricovului Dulca Sec în punctele Panaițoaia şi Silişte, descoperire ce a fost catalogată şi pe harta județului Prahova întocmită la Muzeul Județean şi tipărită în tiraj de masă în 1976; toporul de piatră găurit, descoperit la Siliştea, chiar lângă apa Cricovului, existent în muzeul şcolii din Gorgota; fragmente de ceramică dacică roşie: castroane, toarte, mânere de amfore;
2. *Locuri geografice cu semnificație istorică* (locul numit „Cursul apei" lângă Gherghița unde la 1473 Ştefan cel Mare l-a învins pe Radu cel Frumos-aşa cum scrie Letopisețul Cantacuzinesc – după care a trecut şi prin localitatea Gorgota în drumul său spre Târgoviște; locul unde a avut loc lupta dintre armatele lui Matei Basarab şi Vasile Lupu pe malul sudic al râului Ialomița, la Sud-Vest de localitatea noastră);
3. *Monumentele istorice şi de artă* (despre biserica de la Podul-Văleni, tradiția orală afirmă că ar fi ridicată de către Matei Basarab, stilul construcției fiind caracteristic perioadei lui de domnie);
4. *Colecții numismatice* (două monede de argint romane din perioada Republicii, denari, sec II-I î.e.n., descoperite în punctele Panaițoaia, ceea ce dovedeşte că geții din această aşezare ajunseseră la un grad înaintat de dezvoltare a civilizației, la practicarea schimbului de produse pe bani). Din vremurile de la sfârşitul secolului al XVI-lea datează cei patru groşi (monede transilvănene ungureşti, foarte subțiri, cu diametrul de 1cm, bătute în timpul lui Sigismund Bathori,

Scanned with OKEN Scanner

voievodul Transilvaniei, perioada 1587-1591);
5. *Izvoarele etnografice* (portul popular bătrânesc local, superstițiile locale, folclorul oral);
6. *Tradiții* (botezul, nunta, înmormântarea – marile evenimente din viața satului).

Izvoarele locale scrise pot fi:
1. *Izvoare documentare* (documentele de vânzare-cumpărare prin care portăreasa Irina, văduva unui mare boier local, care stăpânea o cincime din moșia Poiana Siliștea, dintre Ialomița și Prahova, întărește vânzarea acesteia către cumnata sa, tot Irina, cu nepoții săi).
2. *Inscripții de orice fel* (exemplu: inscripțiile de pe monumente, cum ar fi pisania chirilică a bisericii „Sf.Nicolae" din satul Poenarii Vechi, construită la 1744, în vremea domnitorului fanariot Mihai Racoviță – 1741-1745, de către boierul local, Jupanul Apostol pârcălab de curte, aceasta fiind și cea mai veche atestare documentară asupra satelor Poenarii Vechi și Poenarii Rali cunoscută de noi până acum);
3. *Literatura scrisă* (istorică, beletristică, mitologie, legende, tradiții, presă, cronici despre oameni, locuri, evenimente locale).

Concluzii

Introducerea izvoarelor de istorie locală în cea mai importantă activitate a noastră cu elevii, lecția, se dovedește a avea importanță deosebită ridicând valoarea științifică a conținutului lecției, stimulând gândirea creatoare a elevilor, ajutându-i să înțeleagă mai bine evenimentele istorice, contribuind la educarea lor patriotică.

Bibliografie:

1. Bălcescu, Nicolae – *Cuvânt preliminariu despre izvoarele istoriei românilor*, București, Editura Științifică, 1981;
2. Dewey, John – *Democrație și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972;
3. Popeangă, V.; Roșuț, N.; Ștefan, Gr. – *Metodica predării istoriei patriei la clasele I-IV. Manual pentru Liceele Pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

UTILIZAREA ORIZONTULUI LOCAL ÎN REALIZAREA CURRICULUM-ULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

(USING THE LOCAL SURROUNDINGS IN APPLYING THE CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Paula-Luminița Sileșter,
Școala cu Clasele I-VIII Tuta, Târgu-Trotuș, jud. Bacău

Abstract:

The local surroundings offer us a high degree of applicability. By systematically using the local surroundings, students can be taught progressively to understand objects, geographical phenomena, they can be guided towards acquiring important knowledge, skills, abilities, and representations. The guided observation of objects and phenomena outdoors or in a museum allows student to form varied representations about the things he observes, it also permits him to consolidate a series of abilities, and implicitly, create affective states, emotional manifestations and feelings of attachment for the native areas.

Orizontul local ne oferă un cadru larg de aplicabilitate. Prin folosirea sistematică a orizontului local, elevii pot fi pregătiți în mod treptat să înțeleagă obiecte, fenomene geografice, să dobândească numeroase cunoștințe, deprinderi, priceperi și reprezentări.

Deseori, orizontul local ne oferă mult mai multe posibilități decât un cabinet de geografie și apoi realitatea obiectivă a terenului este mult mai convingătoare pentru elevi, oferă un contact direct cu fenomenele geografice (natura și oamenii). Elevii se apropie cel mai mult de realitate și astfel, cunoașterea și utilizarea orizontului local are un important rol educativ fiindcă-i ajută pe aceștia să înțeleagă interdependența dintre obiectele și fenomenele naturii înconjurătoare, legăturile dintre natură și societate. Observarea în teritoriu formează deprinderi de localizare spațială, ușurează munca pentru înțelegerea lecțiilor care urmează a fi dezbătute.

Activitățile de bază care se pot desfășura în orizontul local, în funcție de prevederile programei școlare, constau, în principal în aplicații variate și în excursii de scurtă durată, vizite diferite etc., conținutul lor constând în studiul geografic al împrejurimilor imediate și apropiate ale școlii, al teritoriului satului cu particularitățile lui fizico-economico-geografice. Se pornește deci de la apropiat, de la fenomene și fapte care se află zi de zi sub privirile elevilor, cunoscute și văzute de ei, dar neexplicate până acum în mod științific, în întregul ansamblu al fenomenelor care au loc în natură.

Elementele din mediul înconjurător intră mai ușor în viața unui copil dacă acesta efectuează operații nemijlocite, de lungă sau scurtă durată, spontane sau dirijate de învățători. Astfel, el va percepe diversitatea și complxitatea cadrului de viață, va fi conștient de pericolul perturbării lui.

Contactul cu natura produce asupra elevilor o impresie puternică, lasă urme adânci în amintirea lor, le trezește sentimentul de dragoste pentru locul natal. Folosirea drumeției, excursiei în orizontul local, pe lângă cele amintite, îi învață să trăiască în colectiv, să se ajute între ei, contribuie la educația ecologică.

Aplicația în orizontul local permite valorificarea rezultatelor (prelucrarea materialului colectat, etichetarea lui, formarea unor expuneri asupra obiectivelor analizate, fenomenelor observate). Orice aplicație în orizontul local, dacă este bine organizată și competent condusă, valorează cât un întreg ciclu de lecții. Elevii sunt ei înșiși puși să „descopere" prin analiză, în mod independent, cunoștințele folosite apoi la lecții.

Utilizarea orizontului local determină o mare diferență în exprimarea la lecție a elevilor care participă la drumeții, față de cei care nu participă. Se deschid posibilități uneori pentru realizarea laturii formative a procesului instructiv-educativ.

În orizontul local, în cadrul aplicațiilor pe care le organizăm din timp și în cele mai mici amănunte, pentru o cât mai bună reușită, trebuie să avem în vedere probleme priviind geografia matematică, formarea noțiunilor de orizont și linie de orizont, posibilitățile de orientare în natură, de măsurare a distanțelor.

Foarte necesare sunt aplicațiile la plan și hartă, orizontul local dându-ne posibilitatea de a confrunta aceste reprezentări cu realitatea din teren, intuirea și înțelegerea semnelor convenționale pentru a putea citi și interpreta, reprzentările geografice și cartografice constituind o necesitate obiectivă imediată.

Interdependența și interacțiunea fenomenelor, poluarea mediului și rolul factorului climatic, lupta omului împotriva aspectelor negative sunt vizate continuu de noi. Un alt bogat mănunchi de probleme ne oferă aplicațiile privind rețeaua hidrografică, originea apelor curgătoare și acțiunea lor aspra scoarței terestre, ca și valorificarea lor economică, protecția apelor, ca și lupta omului împotriva inundațiilor.

Solurile, vegetația și fauna sunt tot atâtea subiecte de bază care pot fi și trebuie să fie urmărite în orizontul local.

Scanned with OKEN Scanner

Apreciem că la toate clasele cunoaştera nemijlocită a orizontului local face posibilă o mai bună înţelegere a cunoştinţelor căpătate în clasă. Cunoaşterea este indispensabiă elevilor de clasa a III-a care îşi însuşesc „alfabetul" geografiei, elevilor din clasa a IV-a care studiază geografia României şi pot realiza o mai bună înţelegere a fenomenelor geografice cunoscute în clasă prin predare.

Este ştiut faptul că elevii mici sunt atraşi de elementele din mediul înconjurător care se află în preajma lor (casa, satul, strada, oraşul). Ei intră în contact cu lumea reală a multor obiecte sau fenomene însuşindu-şi fondul de reprezentări şi noţiuni ştiinţifice. Puţine localităţi din peisajul celor rurale se bucură să aibă în patrimoniul lor muzee istorice.

În imediata vecinătate a satului Tuta se află şi localitatea Târgu-Trotuş care dispune de un muzeu istoric amplasat în cadrul Şcolii cu Clasele I-VIII Târgu-Trotuş. Acesta cuprinde obiecte grupate pe domeniile: geologie, paleontologie, arheologie şi numismatică. În vitrinele muzeului elevii pot observa ceramica cucuteniană, datând din epoca bronzului, interesante piese dacice şi multe altele. Majoritatea exponatelor provin de la şantierul arheologic medieval de la Târgu-Trotuş.

Prin complexitatea exponatelor, muzeul costituie un sprijin concret, aplicativ, practic în organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de ştiinţe ale naturii, istorie, geografie ş.a. Aşadar muzeul este un auxiliar preţios al manualului, o sursă inepuizabilă de informaţii pe care slujitorii şcolii le valorifică în procesul de predare-învăţare-evaluare, pentru că pasiunea pentru cunoaşterea locului natal generează pasiune pentru cunoaşterea întregii ţări. În unele lecţii-muzeu, elevii sunt antrenaţi să cerceteze documente vechi, pot stabili corelaţii logice între particular şi general. Este lesne de înţeles de ce acest orizont local poate fi considerat laboratorul natural unde elevii intră în contact cu lumea reală, constituind totodată locul cel mai efficient pentru explicare, exemplificare, interpretare în scopul înţelegerii unor relaţii dintre elementele, fenomenele geografice, evenimentele istorice şi evoluţia lor în timp. Ei conştientizează că satul natal reprezintă o părticică din ţară, că Moldova lui Ştefan, Cuza, Eminescu, Creangă este încărcată de legendă şi istorie, iar istoria locală reprezintă o parte integrantă din istoria neamului.

Observaţia dirijată a obiectelor şi fenomenelor în condiţii naturale sau în muzeu permite elevilor formarea unor reprezentări bogate despre cele observate, consolidarea unor deprinderi şi, implicit, se nasc stări afective, trăiri emoţionale şi sentimente de ataşament faţă de locul natal.

Şcoala din localitatea Târgu-Trotuş are marele avantaj de a dispune de acet tezaur care poate fi studiat cu interes în cadrul disciplinelor opţionale şi ale activităţilor extracurriculare. Participarea elevilor la activităţile opţionale este plăcută, instructiv-educativă, relaxantă, constituind una din multiplele posibilităţi şi forme de muncă pentru utilizarea cunoştinţelor geografice, istorice, etnografice în viaţa cotidiană, pentru îmbogăţirea vocabularului ştiinţific, conştientizarea impactului calităţii mediului asupra desfăşurării activităţilor umane, înţelegerea integrării valorilor ştiinţifice în cadrul ansamblurilor economice şi politice ale lumii.

În *concluzie*, potenţialele locale şi instituţiile de cultură ajută la cunoaşterea trecutului istoric şi geografic al acestor plaiuri moldave, oferind totodată informaţii şi despre meşteşugurile localnicilor din trecut şi prezent.

„Orizontul locului natal este unitatea de măsură a tuturor fenomenelor geografice. Cu cele văzute în apropiere măsurăm tot ce aflăm despre alte ţări." (1)

„Învăţătura geografiei trebuie făctă în mod firesc, pornindu-se de la cunoscut şi apropiat, la necunoscut şi îndepărtat ... geografia ţării trebuie să înceapă cu geografia locului natal, ale cărui elemente, proaspete pline de imagini şi de simţire, există în sufletul fiecărui copil şi trebuie numai scoase la lumină, valorificate şi rânduite." (3)

Bibliografie:

1. Artimon, Alexandru – *Oraşul medieval Trotuş*, Bacău, Editura „Corgal Press", 2003;
2. Mehedinţi, Simion – *Introducere în geografie*. Clasa I secundară, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980;
3. Vâlsan, George – *Reforma învăţământului geografic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1931.

JOCUL DIDACTIC ÎN ORA DE ISTORIA ROMÂNILOR

(THE DIDACTIC GAME IN HISTORY LESSONS)

inst. Carmen Dumitrescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „B. P. Haşdeu", Iaşi
inst. Luminiţa Ţiţă,
Şcoala cu Clasele I-VIII Vânători, jud. Iaşi

Abstract:

Taking into consideration its formative-educative value, the teacher can use the didactic game in achieving his objectives for the history lesson in the case of 4th grade. The didactic game can be introduced in any stage of the lesson: warm-up, updating previous knowledge, consolidating, evaluation. We offer as examples the starting point for such games: 'How well do you know historical figures?', 'Recognize the event!', role play, crossword puzzle didactic game, etc.

Motto: Jocul este „un impuls irezistibil, prin care copilul îşi modelează propria-i statuie".

(Jean Chateau, Copilul şi jocul)

Argument

O amplă literatură psihopedagogică tratează jocul ca trăsătură şi formă de activitate în copilărie, apoi ca metodă de activitate de sine stătătoare în învăţământul primar.

Având în vedere valoarea sa formativ-educativă, învăţătorul poate utiliza jocul didactic în realizarea obiectivelor propuse în cadrul lecţiei. Jocul didactic poate fi introdus în orice etapă a procesului instructiv-educativ: captarea atenţiei, reactualizarea cunoştinţelor, fixarea, evaluarea acestora.

Autori prestigioşi ca: J. Piaget, E. Claparède, E. Planchard s-au exprimat asupra rolului euristic şi formativ al jocului.

Jocul didactic se caracterizează printr-o îmbinare specifică a unei sarcini instructive cu elemente de joc. Structura unui joc didactic este formată din următoarele componente:

- sarcina didactică;
- conţinutul jocului;
- elementele şi regulile jocului;
- evaluarea jocului.

Prin această structură jocul îşi păstrează elementele esenţiale captivante pentru şcolarul mic, precum şi specificul de activitate didactică.

Modalităţi de aplicare a jocului didactic în orele de istorie

Scanned with OKEN Scanner

Jocul didactic interdisciplinar este o activitate în care se îmbină sarcini didactice din domenii de cunoaştere diverse, într-o structură unitară, axată pe învățare. El imprimă activității didactice un caracter dinamic şi atrăgător, induce o stare de bucurie şi de destindere care previne monotonia şi oboseala şi fortifică energiile intelectuale şi fizice ale elevilor.

Jocurile didactice care permit o reuşită abordare interdisciplinară fac parte din categoria metodelor active de predare-învățare şi sunt jocurile de rol. Ele se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene etc., iar, prin practicarea lor, elevii devin actori ai vieții sociale pentru care se pregătesc. Punând elevii să relaționeze între ei, jocul de rol îi activizează din punct de vedere cognitiv, afectiv şi motric-emoțional, iar interacțiunile dintre participanți dezvoltă autocontrolul eficient al conduitelor, comportamentelor şi achizițiilor. Jocul de rol evidențiază modul corect sau incorect de comportare în anumite situații şi reprezintă o metodă eficientă de formare rapidă şi corectă a convingerilor, atitudinilor şi comportamentelor.

Pe lângă obiectivele cognitive specifice unor activități, jocul de rol contribuie la realizarea unor obiective atitudinal-valorice. Astfel, jocul de rol:

- facilitează socializarea elevilor;
- îi familiarizează cu modul de gândire, trăire şi acțiune, specific anumitor status-uri profesionale, culturale, ştiințifice etc.;
- le dezvoltă capacitatea de a rezolva situații problematice dificile, capacitatea empatică şi de înțelegere a opiniilor, trăirilor şi aspirațiilor celor din jur.

De asemenea, jocul de rol oferă oportunități pentru validarea unor comportamente sau pentru sancționarea altora şi pentru exersarea lucrului în echipă şi a colaborării.

În proiectarea, pregătirea şi utilizarea jocului de rol, se parcurg următoarele *etape metodice*:

a. identificarea situației interumane care se pretează la simulare prin jocul de rol;

b. modelarea situației şi proiectarea scenariului astfel:

1. ca o povestire, în care un narator povesteşte desfăşurarea acțiunii şi diferite personaje o interpretează;
2. ca o scenetă, în care personajele interacționează, inventând dialogul odată cu derularea acțiunii;
3. ca un proces, care respectă în mare măsură procedura oficială;

c. alegerea partenerilor şi instruirea lor în legătură cu specificul şi exigența jocului;

d. distribuirea fişelor cu roluri prestabilite de învățător sau la alegerea participanților;

e. învățarea individuală a rolurilor şi conceperea propriului mod de interpretare;

f. interpretarea rolurilor de către toți participanții;

g. dezbaterea cu toți participanții a modului de interpretare şi reluarea secvențelor interpretate nesatisfăcător.

Învățătorul are un rol deosebit de important în utilizarea jocului de rol. El proiectează scenariul, implicând în această activitate şi elevii, distribuie rolurile pornind de la aspirațiile, aptitudinile şi preferințele fiecărui participant, organizează activități pregătitoare, creează o atmosferă plăcută de lucru pentru a-i stimula pe interpreți şi a evita blocajele emoționale în preluarea şi interpretarea rolurilor, conduce modul de desfăşurare al jocului de rol. Un astfel de joc solicită din partea cadrului didactic, pe lângă aptitudini pedagogice speciale, aptitudini regizorale şi actoriceşti.

Exemple:

1. Jocul didactic: *Cunoaşteți bine personalitățile istorice?*

Material necesar: ilustrații reprezentând domnitori din Țările Române (Ştefan cel Mare şi Sfânt, Mircea cel Bătrân, Vlad Țepeş, Iancu de Hunedoara, Mihai Viteazu, Alexandru cel Bun ş.a.).

Sarcină de lucru: Elevii au de recunoscut voievodul şi de completat pe fişă:

- numele domnitorului;
- unde a domnit;
- anii de domnie;
- o luptă victorioasă a acestora.

Modul de lucru: în 6 echipe care vor primi câte o ilustrație a unui domnitor.

Evaluare: holistică.

2. Jocul didactic: *Recunoaşteți evenimentul!*

Material necesar: fişe cu fragmente din texte literare.

„Pe Timiş în sus, în meterezele lor, dacii stau la pândă cu arcurile întinse. Pe aici e drumul cel mai scurt spre inima țării, spre mândra Sarmizegetusa, cuibul lui Decebal. (...)

Zidul care scapără de izbirea săgeților se-mpinge tot mai aproape, tot mai îngrozitor în clocotul dacilor. Se prăbuşesc mulți din oastea romană."

(Al. Vlahuță, La Tapae)

„Cumplită a fost lupta şi mult sânge s-a mai vărsat până să se hotărască biruința acelei zile. De trei ori s-au izbit din ce în ce mai îndârjite şi mai furioase cele două armate. Mihai, în fruntea călăreților, smulgând o secure din mâna unui soldat, dă pinteni calului şi în mulțimea înspăimântată retează dintr-o lovitură capul lui Caraiman-Paşa."

(Al. Vlahuță, Giurgiu-Călugăreni)

„Mircea însuşi mână-n luptă vijelia-ngrozitoare,
Care vine, vine, vine, calcă totul în picioare;
Durduind soseau călării ca un zid înalt de suliți,
Printre cetele păgâne trec rupându-şi large uliți."

(M. Eminescu, Scrisoarea III)

Sarcină de lucru: Elevii au de recunoscut evenimentul istoric şi de completat pe fişă:

- locul evenimentului;
- anul evenimentului;
- forțele participante;
- numele armatei victorioase.

Modul de lucru: în 3 echipe care vor primi câte o fişă.

Evaluare: holistică

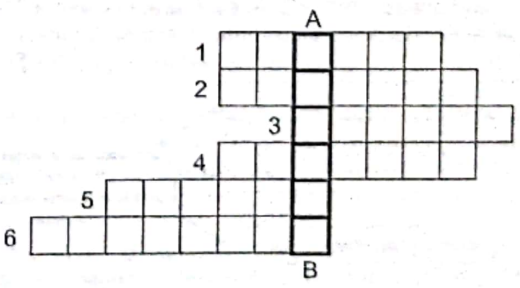
3. Jocul de rol

Elevii pot memoriza fragmente din poezia Scrisoarea III, de M. Eminescu. Interpretează apoi în fața clasei, într-o manieră personală, pe cei doi conducători: Mircea cel Bătrân şi Baiazid.

Variantă a acestui joc: Elevii construiesc replicile celor doi conducători din imaginație, redându-le în cuvinte proprii.

4. Joc didactic tip *Rebus istoric*

Victoria lui Mircea cel Bătrân împotriva turcilor a fost obținută la ... .



1) Voievod al Țării Româneşti între 1386-1418;
2) Turci sau ...;
3) Mircea era numit „principele cel mai puternic şi mai ...";
4) Conducător al turcilor cu care s-a luptat Mircea;
5) Mircea a fost numit de popor: „cel ...";
6) Biruință sau ... .

Concluzii

Prin joc se pot consolida şi sistematiza cunoştințele elevilor despre ocupațiile poporului român, despre plasarea în

Scanned with OKEN Scanner

timp a evenimentelor istorice sau despre rolul unor personalități în istorie (Decebal, Mircea cel Bătrân, Ştefan cel Mare şi Sfânt, Mihai Viteazu etc.).

Pentru a putea realiza obiectivele lecției de istorie la clasa a IV-a, jocul didactic trebuie bine pregătit, conținutul său temeinic cunoscut, regulile explicate clar şi mijloacele de învățământ necesare asigurate din timp.

Bibliografie:

1. Cerghit, I.; Radu, T.; Popescu, E.; Vlăsceanu, L. – *Didactica*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993;
2. Tănasă, Gh. - *Metodica predării învățării istoriei în şcoală*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996;
3. Vergheş, R.; Peneş, M. - *Rebusuri pentru şcolarii claselor I-IV*, Bucureşti, Editura „Aramis", 1998.

PROIECTUL – METODĂ ALTERNATIVĂ DE EVALUARE

(THE PROJECT – AN ALTERNATIVE METHOD OF EVALUATION)

inst. Alexandrina Bîrsan,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galați
inst. Claudia Proca,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan cel Mare", Galați

Abstract:

The project represents a complex activity, which the teacher has at his/ her disposal, which contributes at the better understanding of concepts and notions which control the children's universe and develop a proper behaviour in various situations. The project has more stages and can be conducted individually or in group. Employing this method of assessment on the fourth grade, we have initiated such a project with the theme "The Dacians and the Romans – our ancestors".

Proiectul reprezintă o activitate amplă, aflată la îndemâna învățătorului, care contribuie la înțelegerea noțiunilor şi conceptelor ce guvernează universul copiilor şi dezvoltă un comportament corespunzător în situații variate.

Între tipurile concrete de proiecte, menționăm:

- proiectul tematic;
- elaborarea unui ghid;
- scrierea unei recenzii;
- prezentarea unui film sau a unei expoziții etc.

Proiectul are mai multe etape şi poate fi realizat individual sau în grup. *Etapele realizării unui proiect* sunt:

1. Alegerea temei;
2. Planificarea activității, structurată în:
   2.1. Stabilirea obiectivelor proiectului;
   2.2. Formarea grupelor şi stabilirea sarcinilor în grup;
   2.3. Identificarea surselor de informare;
3. Cercetarea propriu-zisă;
4. Realizarea obiectivelor propuse;
5. Prezentarea rezultatelor;
6. Evaluarea.

Aplicând această metodă de evaluare, la clasa a IV-a, am inițiat un astfel de proiect cu tema „Dacii şi Romanii, Daco-Romanii – strămoşii noştri", cu următoarele *obiective cadru şi de referință*:

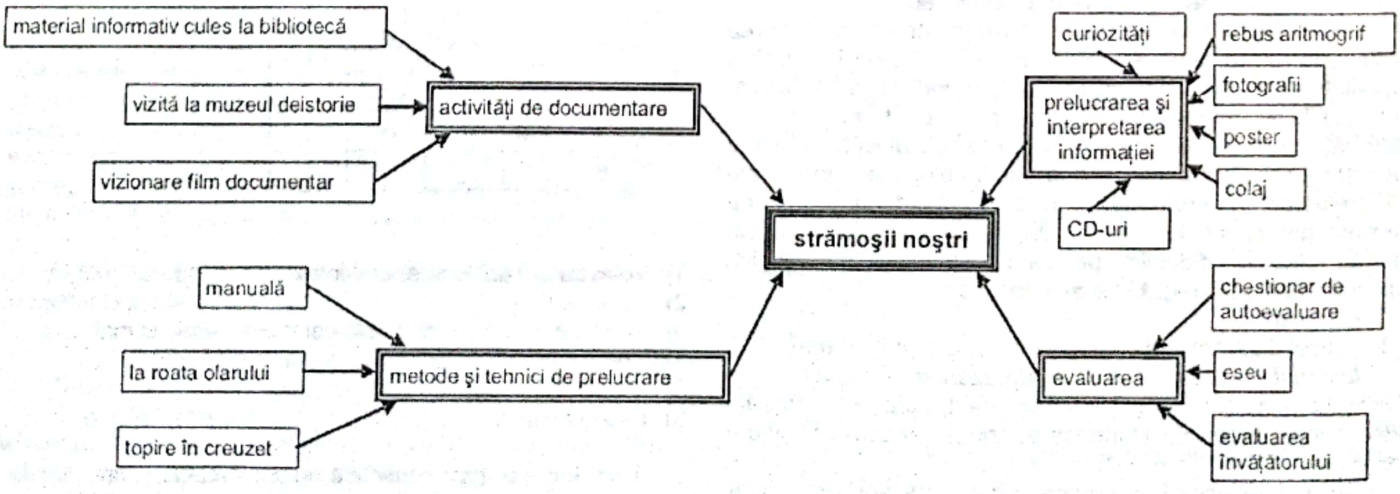
1. Cunoaşterea şi investigarea surselor istorice – vizează identificarea elementelor de istorie locală, folosirea informațiilor oferite de izvoarele istorice şi însuşirea informațiilor istorice referitoare la zona Galați;
2. Interpretarea faptelor istorice – se realizează prin reconstituiri geografice şi cronologice, utilizând diverse surse de informații;
3. Asimilarea faptelor şi fenomenelor istorice, a limbajului specific, exemplificat printr-o descriere clară.

În realizarea proiectului au participat echipe formate din câte 5 elevi, fiecare membru din grup având sarcini precise (secretar, reporter, moderator, responsabil cu materialul ilustrativ sau scris), pe o perioadă de 4 luni.

În pregătirea proiectului s-a parcurs următorul algoritm:

- crearea bazei de date, prin selectarea materialului grafic şi ilustrativ care se referă la temă;
- cercetarea celor mai valoroase vestigii de cultură materială şi spirituală din secolele I-III, desfăşurată la Muzeul de istorie din Galați şi Tecuci;
- vizionarea filmelor documentare privind evoluția istorică şi cadrul geografic al județului Galați;
- cunoaşterea mărturiilor arheologice descoperite pe teritoriul județului Galați: castrul roman Bărboşi, aşezarea dacică Poiana (Peroboridava), obiecte de uz casnic, de vestimentație şi echipamente militare folosite de daci, romani, daco-romani şi români;
- localizarea pe harta județului a aşezărilor romane şi dacice descoperite;
- realizarea unei mini-expoziții cu materialul foto-documentar procurat.

Schema proiectului



Capitolele proiectului au fost:

I – Aşezări şi cetăţi dacice în judeţul Galaţi, cu următoarele subcapitole:
- material grafic şi ilustrativ, imagini foto referitoare la cultura şi civilizaţia dacilor;
- localizarea pe harta judeţului a aşezărilor dacice;
- evidenţierea, prin material documentar, a prezenţei dacilor pe teritoriul judeţului Galaţi;
- caracteristicile olăritului, armelor şi uneltelor dacilor, a obiectelor de podoabă, îmbrăcămintei.

II – Drumuri şi aşezări romane în judeţul Galaţi, incluzând:
- material grafic şi ilustrativ, imagini foto referitoare la cultura şi civilizaţia romanilor;
- localizarea pe harta judeţului a drumurilor, aşezărilor şi fortificaţiilor de tip castru;
- evidenţierea, prin material documentar, a prezenţei romanilor pe teritoriul judeţului Galaţi;
- caracteristicile olăritului, armelor şi uneltelor romanilor.

III – Aşezări daco-romane în judeţul Galaţi, după retragerea aureliană:
- material grafic şi ilustrativ, imagini foto referitoare la cultura şi civilizaţia daco-romană;
- localizarea pe harta judeţului a aşezărilor daco-romane;
- material documentar referitor la prezenţa daco-romanilor în judeţul Galaţi;
- caracteristicile olăritului la daco-romani, tehnici de prelucrare a metalelor.

IV. Realizarea unei expoziţii pe baza temei alese, bazată pe obiecte, monede, imagini foto, ilustraţii din perioadele mai sus menţionate.

V – Realizarea unui eseu „Strămoşii noştri".

Pentru stimularea şi evaluarea corectă a elevilor s-au acordat calificative diferenţiate după următoarele *criterii*:

➢F. B.
- Proiectul este realizat cu mare atenţie pentru detalii;
- Informaţia este exactă pentru tema prezentată;
- Materialele de prelucrare şi interpretare a informaţiilor sunt originale şi în conformitate cu tema.

➢B.
- Proiectul este lucrat îngrijit şi este corect organizat;
- Sunt incluse produsele solicitate;
- Proiectul acoperă o gamă largă de materiale: desene, postere, fotografii, imagini, chestionare, compuneri, broşuri, pliante.

➢S.

Proiectul întruneşte jumătate din criteriile de mai sus, dar elevii pot să-şi revizuiască materialul timp de două săptămâni.

➢I.

Proiectul nu a fost realizat deloc sau nu conţine majoritatea elementelor menţionate mai sus.

Ghid de observare – Urmăreşte dacă:

1. Fiecare coleg are posibilitatea să participe la lucrul pe grupe – DA / NU;
2. Există persoane care monopolizează – DA / NU;
3. Conflictele se rezolvă în mod constructiv – DA / NU;
4. Fiecare participant se implică suficient în activităţile grupei – DA / NU;
5. Fiecare echipă se achită de sarcina de lucru potrivit rolurilor propuse în grupă (moderator, reporter, secretar, timer etc.) – DA / NU;
6. Dacă sunt acceptate şi discutate toate opiniile membrilor grupului – DA / NU;
7. Dacă grupul realizează sarcina de lucru în timpul alocat – DA / NU;
8. Adaugă orice observaţie în legătură cu activitatea grupei urmărite - _____;

Chestionar de autoevaluare

1. Care sunt etapele pe care le-aţi parcurs în vederea elaborării proiectului?
   a) _____ ; b) _____ ; c) _____.
2. Prin rezolvarea acestei sarcini am învăţat:
   a) _____ ; b) _____ ; c) _____.
3. Dificultăţile pe care le-am întâmpinat au fost următoarele:
   a) _____ ; b) _____ ; c) _____.
4. Ceea ce ne-a plăcut în realizarea proiectului a fost:
   a) _____ ; b) _____ ; c) _____.
5. Credem că activitatea noastră ar putea fi apreciată cu calificativul _____ .

Tipul de evaluare prezentat contribuie eficient atât la adâncirea cunoştinţelor istorice vizate, la stimularea interesului pentru cunoaştere şi descoperire, cât şi la valorificarea potenţialului creator şi a originalităţii şcolarilor. Această metodă complementară de evaluare favorizează un alt tip de relaţie învăţător-elev, oferind elevilor oportunitatea de a demonstra ceea ce ştiu să facă în diferite situaţii.

Bibliografie:

1. Joiţa, E. – *Didactica aplicată – învăţământul primar*, Craiova, Editura „Gh. Alexandru", 1994.

ROLUL PROFESORULUI DE ISTORIE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

(THE ROLE OF THE HISTORY TEACHER IN THE INSTRUCTIVE-EDUCATIVE PROCESS)

prof. Silviu-Florin Becheru,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

Within the process and teaching and learning history, the teacher must be a permanent reliable source of information, a good organizer of the didactic activity and a seasoned manager, so as to form and develop to the students' complex skill of acquiring information and terms specific to history. There is a great responsibility for the history teacher within the process of teaching this subject, because it has been acknowledged that through his action he contributes to forming characters, ideas and solutions for the future, preparing the path which the students have to follow for new acquisitions, which are of the utmost necessity for their integrating in the contemporary society, which is subjected to permanent movements.

Instruirea prin şcoală este o cerinţă a societăţii, necesară integrării elevului în viaţa comunităţii care nu poate fi concepută fara educaţie, fără profesor. Profesorul are rolul de a organiza procesul didactic de predare-învăţare-evaluare, proiectează conţinutul lecţiilor, îi îndrumă pe elevi în activităţile la nivelul clasei sau individual pentru a realiza scopul instruirii.

În activitatea la clasă profesorul trebuie sa aibă o ţinută vestimentară decentă, fără extravaganţe şi neglijenţe, trebuie să fie demn, calm, să nu apeleze la ironii sau aluzii ce ar putea leza personalitatea elevilor sau să le tolereze greşelile. În cadrul procesului de predare-învăţare a istoriei, profesorul trebuie să fie o sursa de informare, un bun organizator al activităţii didactice şi un bun manager, pentru formarea şi dezvoltarea deprinderilor complexe la elevi de a insuşi conţinuturi şi noţiuni specifice istoriei. Pentru o instruire eficientă activităţile la clasă trebuie proiectate şi realizate în funcţie de nivelul de pregătire al elevilor.

Profesorul de istorie trebuie în permanenţă să fie informat

Scanned with OKEN Scanner

asupra evoluției științei istorice, a didacticii istoriei, fapt care permite înțelegerea fenomenelor și proceselor istorice și cunoașterea modalităților de abordare a acestora în activitatea la clasă. Pentru a realiza obiectivele stabilite prin lecțiile de istorie în procesul de predare-învățare trebuie folosite atlase istorice, dicționare, studii sau cărți, multimedia, diapozitive, care dezvoltă și întăresc informația. Profesorul de istorie trebuie să pună accent pe latura formativă a metodei de învățământ, școala fiind un modelator în această direcție; societatea umană de mâine este una informativă. Eludând sau minimalizând latura formativă, profesorul poate să-l expună pe elev riscului de a nu-și putea extrage, în timp util, informația de care are nevoie la un moment dat.

În definirea noțiunilor, conceptelor istorice trebuie alese propoziții și fraze concise cu mesaje și explicații în concordanță cu știința istorică. Adevărul istoric trebuie respectat, abaterile de la conținuturile, noțiunile și explicațiile din programă fiind considerate contrare adevărului istoric și caracterului formativ al istoriei.

Formarea de noțiuni trebuie să ne preocupe permanent, pentru că ele nu rămân în mintea elevilor dacă nu sunt consolidate și garantate printr-un număr de noțiuni ferme și cuprinzătoare. Învățarea prin descoperire, este o metodă prin care elevul îndrumat de profesor ajunge la decelarea elementelor constitutive ale informației, reușind prin construirea acestora „să-și definească noțiunile sau concepțiile". Prin realizarea corelării interdisciplinare profesorul de istorie poate oferii elevilor ocazia să sesizeze legăturile logice, cauzale dintre evenimentele istorice, evoluția lor, consecințe, folosind informații acumulate de elevi la alte discipline de învățământ – cultură civică, religie, geografie.

Limbajul profesorului de istorie, adecvat particularităților de vârstă ale elevilor, zugrăvește în mintea acestora situații, locuri istorice, obiective, evenimente, cu scopul de a conferii culoarea specifică epocii sau faptelor relatate. Pentru a stimula motivarea învățării și a avea un stil didactic atractiv, profesorul de istorie trebuie să colaboreze cu elevii să încurajeze participarea lor la acțiuni de cunoaștere, interpretare, observare, concluzionare. Un stil autoritar, restrictiv, bazat pe ironii în evaluarea frontală sau sumativă și reproducerea verbală sau scrisă a celor spuse de profesor îndepărtează pe elevi de obiectul istorie.

În descoperirea adevărului istoric între profesor și elev trebuie să existe cooperare, iar dialogul ajută la dezvoltarea muncii intelectuale, datorită solicitării elevului pentru cunoașterea adevărului, a cauzalității și consecințelor evenimentelor istorice. Solicitarea exagerată a unor elevi și un grad ridicat de complexitate al activităților de învățare poate îndepărta pe elevi de profesor și de obiectul de învățământ, aceștia refuzând stilul didactic practicat.

Profesorul trebuie să dispună de optimism pedagogic, să aibă încredere în elevi, să îi încurajeze la soluționarea cauzelor unui eveniment istoric, la aprofundarea unor cunoștințe despre o anumită cultură și civilizație determinate.

Uneori profesorul de istorie se poate afla în situații decizionale de incertitudine și risc care pot fi cauzate de inactivitatea elevilor, lipsa materialului didactic și a flexibilității în gândire din partea profesorului în fața schimbărilor.

Pentru a evita astfel de situații, profesorul trebuie să identifice și să definească problema clar, precizând obiectivele propuse. Profesorul trebuie să se afle în interacțiune permanentă cu elevii pe tot parcursul lecției, să evalueze cerințele proiectului didactic cu activitatea de predare învățare.

În concepția lui R. I. Yinger, soluția este influențată de trei dimensiuni: adaptare, investigare și elaborare. Acestea presupun alternative care se pot modifica în timp în actul decizional.

Învățarea are două coordonate, o coordonată informațională și alta operațională. În funcție de actul decizional, strategii didactice, mijloace de învățământ, aceste două laturi ale învățării se pot dezvolta inegal.

Învățarea de tip receptiv-reproductiv presupune redarea datelor istorice, conținuturilor, noțiunilor așa cum au fost expuse și cum au fost însușite de elev. Elevul este informat, îndopat cu conținuturi, date și fapte istorice.

Elevul trebuie să participle la lecție prin acțiuni pentru ca procesele psihice de cunoaștere să fie solicitate la nivel operațional (al gândirii), formându-se deprinderi practice, operații intelectuale, strategii cognitive, atitudini, sentimente, structuri de personalitate. De exemplu, elevul poate căpăta deprinderi practice prin interpretarea unei hărți, iar apelând la operații intelectuale poate căpăta capacitatea de a sesiza cauzele evenimentelor istorice.

În ceea ce privește caracteristicile personale ale profesorului, Maria Dulamă are câteva propuneri generale: profesorul de istorie, din dragoste față de elevi, trebuie să încurajeze succesele acestora, să fie sever și exigent atunci când situația o impune, acțiuni prin care se influențează personalitatea elevilor.

Personalitatea profesorului de istorie influențează în mod spontan elevii prin forța de convingere și prin puterea exemplului personal, ei putând prelua modelul profesorului drept exemplu de urmat în viitoarele acțiuni care ar presupune o ținută morală și o conduită înaltă.

În activitățile conexe cu elevii, vizite la muzee, excursii tematice, activități de cercetare, concursuri pe diferite teme istorice între clase sau între școli, profesorul de istorie este de neînlocuit.

Rezultatele obținute de elevi la examene, olimpiade reflectă în mare parte și munca depusă de profesor în procesul instructiv-educativ.

Este clar că responsabilitatea profesorului de istorie în procesul de predare-învățare a istoriei este foarte mare, prin acțiunea sa el contribuind la formarea de caractere, de idei și soluții pentru viitor, pregătind drumul acestora pentru achiziții noi, necesare integrării lor în societatea de astăzi, supusă unei continue schimbări.

Bibliografie:

1. Felezeu, Călin – *Didactica Istoriei*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2004;
2. Păun, Ștefan – *Didactica Istoriei*, București, Editura „Corint", 2003.

ELEMENTE DE ISTORIE A RROMILOR

(ELEMENTS OF RROM/ THE GIPSIES' HISTORY)

prof. Mărioara Rusu,
Școala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

According to a series of statistics from the last census of the population, Romania is the country with the largest number of people of Rrom ethnicity, these representing between 5 and 7% from the total population. A new generation o Rrom leaders, most of them intellectuals, emerges on democratic, modern principles but their number is still insufficient compared to the problems with which this population is faced.

Scanned with OKEN Scanner

Despre originea rromilor

Pe parcursul istoriei au fost considerați ca emigranți din Singara – Mesopotamia cilicieni, asirieni, nubieni, etiopieni, egipteni, mauri, populații din Armenia și Industan. Sosirea lor în Europa a avut loc în mai multe valuri, între sec. XI-XV. Principalele grupe de rromi au străbătut: Persia, Armenia, Imperiul Bizantin, Pen. Balcanică, Europa. La începutul sec. al XI-lea erau în Asia Mică, la începutul sec. al XIV-lea în insula Creta și Peloponez, iar în sec. al XV-lea în sudul Dunării și Țările Române. După unele teorii, două grupuri de rromi au urmat același traseu, dar intrarea în Europa s-a făcut prin zone diferite: prin stepele Asiei Centrale – nordul Mării Negre, dar și prin nordul Africii, pătrunzând în Pen. Iberică. Cercetătorii sunt de acord că grupul cel mai numeros a pătruns în Europa prin Asia Mică. Prezența lor în Europa este surprinsă de documente la 1250 în Ungaria, 1417 în Germania, 1418 în Elveția, 1427 în Franța.

Denumirea exactă nu se știe. Cele mai răspândite nume sunt cele date de locuitorii Imperiului Bizantin. Potrivit unei ipoteze larg acceptate, la sosire ei au fost confundați cu o sectă creștină din Asia Mică; aveau reputația de magicieni și ghicitori, numele atribuit fiind de „atsiganos" adică de „neatins". Acest nume este întâlnit și astăzi la: români, maghiari, bulgari, francezi, italieni, germani. În Balcani erau numiți „egipteni" pentru că unele grupuri nomade s-au stabilit în Epir – Grecia, „micul Egipt"; ulterior ei s-au folosit de aceasta pentru a-și plasa zona natală în Egipt; mai multe limbi europene reflectă această idee, numindu-i „gypsies" în limba engleză, „gitanos" în limba spaniolă. Cuvântul „rrom" își are originea conform unei teorii în perioada petrecută în Imperiul Bizantin, din denumirea generică dată de populația din imperiu; alte teorii susțin ca acest cuvânt provine din limba arhaică utilizată de această populație înainte de părăsirea Indiei. Cert este că ei și-au păstrat conștiința originii indiene, limba proprie – rromani și utilizează termenul de rrom când se referă la membrii comunității lor. Cuvântul este un mod de identificare a membrilor acestei minorități și un element important de unitate.

Rromii de pe teritoriul rămânesc

Pe teritoriul românesc primele mențiuni datează din 1385, într-un act de donație către mănăstirea Tismana, fiind numiți „ațigani"; sunt prezenți în Țara Românească în timpul domniei lui Dan I; atestări similare apar în timpul domniei lui Mircea cel Bătrân. Prima atestare pentru Transilvania datează din 1416 și se referă la donațiile făcute de Brașov către un grup de rromi care trecea prin regiune, iar în Moldova din timpul domniei lui Alexandru cel Bun, în 1428 și se referă tot la o donație către o mănăstire.

De la venirea lor pe teritoriul românesc în sec. XIV-XV și până la mijlocul sec. al XIX-lea, ei au avut un statut social aflat la limita societății – „robi". Este o situație aparte, întâlnită doar în țările române; în restul statelor europene sunt prezenți într-o situație umilă, dar nu în această calitate. În Transilvania de exemplu sunt cu statut de „iobagi regali". Rromii nu erau însă singura categorie socială lipsită de libertate; într-o situație asemănătoare se aflau și țăranii șerbi. În funcție de stăpânul lor, rromii erau robi: domnești, boierești și mănăstirești. La început domnul a fost singurul stăpân de robi, dar, datorită donațiilor făcute bisericii și boierimii, paleta se extinde. Stăpânii robilor aveau drepturi nelimitate asupra supușilor lor, cu excepția dreptului de a le lua viața; robii puteau fi vânduți, donați. Singura obligație a stăpânilor era de a le asigura hrană, îmbrăcăminte și un adăpost celor care le aparțineau și munceau pe lângă curțile lor.

Inițial, raporturile rob-stăpân erau reglementate pe baza tradiției. Din timpul lui Ștefan cel Mare datează primele informații despre un sistem legislativ diferit pentru robi și pentru restul populației. Robii domnești erau obligați să plătească statului anual un impozit, să presteze diferite munci. Numărul acestor robi era destul de mare. În 1810, venitul realizat de stat de pe urma celor 344 427 familii din Muntenia era de 700 000 taleri, 3 000 dramuri de aur, plus dările în natură; în Moldova aceluiași an erau 1878 familii și aduceau un venit de 25 000 lei anual. Robii boierești și mănăstirești erau scutiți de impozitul și obligația către stat, ei trebuind să presteze munci doar față de stăpân. Pe moșiile boierești, robii au fost folosiți ca muncitori agricoli. Acest fapt este demonstrat de un document datând din 1480 unde apare satul „Goleștii... cu țigani, 16 sălașe", dar și de Miron Costin care afirma că locuitorii bogați din Țara de Jos foloseau la munca câmpului „țigani cumpărați", precum și de Giovanandrea Gromo, în 1564, care afirma că secuii din Transilvania se slujeau de țigani. Robii au fost folosiți la extragerea sării de la Ocnele Mari în Țara Românească, din timpul lui Mircea cel Bătrân și până în secolul al XVIII-lea, dar și de mănăstirile Govora și Cozia. Rromii meșteșugari erau prezenți în orașe. Ei locuiau fie la curtea stăpânului, fie aveau o mică gospodărie și își câștigau existența practicând un meșteșug. În Transilvania rolul lor era bine precizat; în registrele fiscale brașovene din sec. al XVI-lea se poate observa că erau obligați la diferite servicii către oraș: repararea porților orașului, a drumurilor, fabricarea de arme, îngrijirea străzilor, dar și ca hingheri, gropari, călăi. În Sibiu locuiau la marginea orașului, făceau diferite servicii, printre care și ducerea scrisorilor la destinație. Dintr-un ordin al lui Matei Corvin din 1487 aflăm că trebuiau să facă lucrări pentru apărarea orașului. La Brașov, în perioada 1685-1686, li s-a interzis să țină oi și să practice comerț, singurele activități permise fiind: comerțul cu cai, confecționarea cuielor și mici reparații.

Rromi trăiau în cadrul unor mici comunități itinerante sau așezați lângă conacul boieresc. Cei itineranți erau lăsați de stăpânul lor să se „hrănească" prin țară, practicând meșteșugul lor, plătind stăpânului o sumă de bani. Aveau organizare proprie, se bucurau de autonomie de decizie; infracțiunile grave, problemele apărute între ei și ceilalți locuitori erau rezolvate de autoritățile judiciare ale statului.

Instituția robiei este confirmată și menținută de Regulamentele Organice din 1831; sunt prevederi referitoare la asimilarea forțată prin impunerea sedentarizării și orientarea lor spre agricultură. Se merge până la separarea grupurilor de rromi și repartizarea lor forțată în anumite localități, precum și îngrădirea dreptului lor de deplasare.

În perioada interbelică, o mare parte a membrilor comunităților nu mai practică ocupațiile specifice. Acest fenomen a dus la schimbări în structura socială, multe comunități renunțând la organizarea tradițională, altele destrămându-se, numărul rromilor nomazi reducându-se. După modelul celorlalte comunități etnice și profesionale, rromii încep să se organizeze în asociații socio-profesionale și societăți culturale. Alături de evrei, ei suferă persecuții, fiind considerați vinovați de dificultățile prin care trecea statul. Regimul condus de Ion Antonescu a fost cel care a trecut de la declarații la măsuri concrete împotriva lor – deportarea în Transnistria în vara anului 1942. Primii afectați de această măsură au fost rromii nomazi; ei au fost adunați în reședințele de județ începând cu 1 iunie 1942 și transportați în Transnistria. Până la 15 august 1942 au fost transportate peste 11.000 persoane; intenția autorităților era de a transporta toți rromii, dar, începând din septembrie 1942 apar diverse amânări, pentru ca apoi să fie suspendată. Condițiile de viață din Transnistria erau foarte dure, deși reglementările prevedeau asigurarea de condiții de muncă, mijloace de existență, condiții minime de viață; numărul mare de deportați a făcut ca acestea să fie insuficiente, înregistrându-se numeroase decese. Măsurile de deportare luate de autorități nu s-au bucurat de sprijinul populației.

În perioada comunistă, rromii au fost ignorați de autorități după ce, conform Constituției făceau parte din „naționalitățile conlocuitoare". Până în deceniul șapte, autoritățile comuniste

Scanned with OKEN Scanner

nu au avut o politică cu privire la rromi, deşi erau numeroşi. Principala măsură, adoptată conform unui plan, care nu a fost făcută publică a fost sedentarizarea forțată a rromilor. Rromii nu au fost consultați în legătură cu nici o măsură.

Schimbările înregistrate de societatea românească după 1989 au avut un impact deosebit şi asupra rromilor. Ei beneficiază de recunoaşterea lor ca minoritate naţională, având sprijinul statului pentru păstrarea şi dezvoltarea elementelor culturii proprii. Ei sunt într-un proces de construire a unei identități moderne, cu structuri de organizare specifice unei societăți democratice, au partide politice cu aleşi la nivel local şi central, au organizații civice, au reprezentanți în administrație, şcoală etc.

Concluzie

O generație nouă de lideri rromi, moderni, majoritatea intelectuali, se afirmă pe baze democratice, moderne, dar numărul lor este încă insuficint față de numeroasele probleme care stau în fața comunităților rrome. Măsurile luate de autorități pentru a creşte numărul de studenți rromi la facultăți, universități, diverse instituții de formare a cadrelor, au ca scop formarea unor întregi generații de intelectuali care vor putea să îşi accepte originea etnică şi să contribuie la afirmarea socială şi culturală a etniei lor.

Bibliografie:

1. Miron, G.; Caproşu, I. – *Suceava - file de istorie. Documente 1388-1918*, vol. I, 1989.

„CONSUMUL DE DROGURI" ÎN TEORIA ARGUMENTAȚIEI

("DRUG USING" IN THE THEORY OF ARGUMENTATION)

prof. Andreea-Luminița Giugă,
Grup Scolar „Căpitan Nicolae Pleşoianu", Râmnicu Vâlcea

Abstract:

Drug using is nothing but a suicidal act in more stages – a kind of suicide in a series. Based on a natural discursive logic, argumentation is a social and enunciative issue at the same time. It is an undertaking through which the enunciator aims at influencing the receiver, in order to make him concur with whatever he might say. The argumentative strategy is letting the receiver draw the conclusion by himself so as to lead him into believing that the line of thinking which he is proposed is so strong that the result stands to reason.

Motto: *„Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial"*

(*Raymond Carte*)

1. *Entimema*:

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial. - premisă majoră;

Tu nu vrei să te sinucizi. - premisă minoră;

Deci, nu consuma droguri! - concluzia.

2. *Polifonia de tip A de altfel B*:

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial, *de altfel* tu nu vrei să te sinucizi.

3. *Presupoziție logică*:

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial. - enunțul A.

Există consum de droguri. - enunțul B.

4. *Presupoziție semantică şi presupoziție existențială*:

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial. - presupune

Există consum de droguri.

Bazată pe o logică discursivă naturală, argumentarea este un fapt social şi unul enunțiativ în acelaşi timp. Ea este un demers prin care enunțiatorul vizează să-şi influențeze enunțiatarul, pentru a-l face să adere la spusele sale. Prin argumentare se urmăreşte schimbarea dispoziției interioare a destinatarului, schimbarea credințelor, acțiunilor, convingerilor sale.

Pentru a influența destinatarul ne folosim de mijloace discursive, iar discursul specific argumentării se numeşte discurs eficace. Perelmann şi Olbrechts-Tyteca definesc argumentarea drept acțiune care tinde să modifice dispozițiile epistemice ale auditoriului.

Dominique Maingueneau consideră argumentația o acțiune complexă finalizată, în al cărei sfârşit auditoriul aderă la o teză prezentată de locutor.

Logicianul elvețian Jean-Blaise Grize avansează ipoteza că argumentația cuprinde un număr de strategii de gândire marcate din punct de vedere discursiv. Logica limbajului este formată din aceste strategii discursive. El defineşte argumentarea ca ansamblu al strategiilor discursive ale unui orator A care se adresează unui auditor B în vederea modificării, într-un sens dat, judecata lui B asupra unei situații.

Georges Vignaux priveşte discursul ca sistem logic de relații succesive. Pentru el argumentația înseamnă teatralitate.

Pentru lingviştii francezi O. Ducrot şi J.-Cl. Anscombre, argumentativitatea este o trăsătură inerentă a limbajului. Orice enunț are un aspect argumentativ şi un aspect tematic, legat de un enunț prealabil, care face parte din sensul său. Argumentația este un discurs care comportă cel puțin două enunțuri, din care unul este dat pentru a-l autoriza, a-l justifica sau a-l impune pe celălalt.

Mariana Tuțescu consideră că argumentația este un ansamblu de strategii discursive care vizează adeziunea unuia sau mai multor interlocutori la cele spuse de enunțiator.

1. *Entimema*:

Argumentarea este de cele mai multe ori incompletă din punct de vedere logic. Ea ia forma *entimemei*, având propoziții implicite care vor fi deduse de către subiectul argumentat.

Enunțul propus studiului *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial* este o premisă, mai exact majora, minora *Tu nu vrei să te sinucizi* şi concluzia *Deci, nu consuma droguri!* sunt deduse.

Implicitul discursului este o trăsătură esențială a argumentației. Subiectul argumentat este cel care trebuie să descopere părțile lipsă ale discursului pentru a interpreta semnificațiile sale. Din economie apare implicitul discursului. Destinatarul acestuia este cel care trebuie să fie capabil logic şi pragmatic să deducă propozițiile logice lipsă din cele date. Aceste prescurtări ale argumentației naturale au rolul de a-l mobiliza pe argumentat şi de a-l conduce spre o concluzie. Strategia argumentativă este de a-l lăsa pe destinatar să tragă singur concluzia pentru a-l face să creadă că raționamentul ce i se propune este atât de puternic încât concluzia e de la sine înțeleasă.

2. *Polifonia de tip A de altfel B*

În „Les Mots du Discours", O. Ducrot emite ipoteza alterității constitutive a oricărui discurs. În interpretarea enunțurilor se aude exprimându-se o pluralitate de voci, adesea distincte de cea a locutorului. Acest fenomen de suprapunere a vocilor în unul şi acelaşi enunț se numeşte *polifonie*.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, în exemplul dat *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial, de altfel tu nu vrei să te sinucizi.* se poate constata disjuncția destinatarului în Z1 și Z2, locutorul construind două imagini succesive ale alocutorului său.

În enunțul de mai sus avem un prim argument Q1 – *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial,* suficient în sprijinul concluziei Y – *Deci nu consuma droguri!* – al cărei destinatar este Z1, și un al doilea argument Q2 – *Tu nu vrei să te sinucizi.* – în sprijinul aceleiași concluzii Y. Alocutorul, asimilat cu Z2, apare deci ca având nevoie, pentru a admite concluzia Y, de argumentul Q2. Astfel, în aceste enunțuri de tipul *A de altfel B,* locutorul dă impresia că între A și B a modificat imaginea pe care și-a făcut-o despre alocutorul său. Deci, în calitatea sa de alteritate internă, polifonia este parte constitutivă a fenomenului enunțării.

3. *Presupoziție logică*

În discurs se face distincția între conținuturile explicite și cele implicite. Explicitul corespunde sensului literal, implicitul este ceea ce se ascunde printre rânduri. Unii pragmaticieni pun semnul egal între implicit și inferență. Catherine Kerbrat-Orecchioni distinge două tipuri de inferențe: presupoziția și subînțelesul. Se discută, în general de presupoziții logice, semantice și pragmatice.

Presupoziția logică apare ca relație între enunțuri și poate fi studiată sub unghiul valorii lor de adevăr.

Enunțul *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial* (A) îl presupune pe *Există consum de droguri.* (B) pentru că dacă A este adevărat, B este și el adevărat, adică dacă este adevărat că *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial,* este adevărat și că *Există consum de droguri.*; dacă A este fals, adică *Consumul de droguri nu este o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial.,* B rămâne totuși adevărat, chiar dacă *Consumul de droguri nu este o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial.,* există totuși consum de droguri; dacă B este fals, A nu poate fi nici adevărat, nici fals.

4. *Presupoziție semantică și presupoziție existențială*:

Din punct de vedere semantic, presupozitia este partea implicită a sensului, care se opune aserțiunii sau datului, partea explicită a conținutului semantic al enunțului.

Presupoziția semantică se caracterizează prin aceea că rezistă testelor negației, interogației, imperativului și înlănțuirii. Aceste operații sintactice modifică doar datul, lăsând neschimbat conținutul presupus.

Enunțul *Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial,* presupune pe *Există consum de droguri.* Supus testelor menționate, enunțul se modifică.

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial.

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial?

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial!

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial care face mult rău celor din jur.

Dar nu se modifică și presupoziția *Există consum de droguri.* Din cele cinci tipuri de presupoziții semantice (presupoziții existențiale, ale ordonării semantice, factitive, morfematice) ne oprim asupra presupoziției existențiale.

Acestea sunt vehiculate de grupurile nominale articulate cu un articol hotărât sau însoțite de un echivalent al acestuia.

Consumul de droguri nu este decât o sinucidere în mai multe etape – un fel de sinucidere în serial presupune *Există consum de droguri.*

Deci presupoziția unui locutor poate fi falsă în lumea alocutorului. Ea conține o agresivitate latentă, care demonstrează predispoziția limbajului natural pentru dezbaterea de idei. Pentru Ducrot, presupoziția pragmatică echivalează cu actul de a argumenta, ea este atitudinea locutorului față de spusele sale. Caracterul polemic al argumentării este susținut de folosirea unor morfeme sau conectori argumentativi precum: *dar, chiar, și, căci, doar* ș.a.m.d.

Bibliografie:

1. Anscombre, J. C.; Ducrot, O. – *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983;
2. Declercq, Gilles – *L'Art d'argumenter*, Paris, Editions Universitaires, 1992;
3. *** – *Dicționar general de științe ale limbii*, Editura Științifică, București, 1997.

ETAPELE INCHIZIȚIEI

(THE STAGES OF THE INQUISITION)

prof. drd. Mihai Floroaia,
Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret", Piatra Neamț

Abstract:

From the point of view of history, the Inquisition came into existence as a reaction of self-defence of the Roman-Catholic Church, in an age in which the proliferation and the virulence of heresies endangered the unity and especially the purity of Catholicism. Unique through its purposes and the means it used, the Inquisition pursued throughout centuries three main forms, with specific structures and characteristics: the Medieval Inquisition, the Spanish Inquisition, and the Roman Inquisition.

Argument

Nu putem scrie istorie universală fără a da fiecăruia ceea ce îi aparține. Trebuie creionat un tablou al realităților istorice care să prezinte cât mai aproape de perfecțiune adevărata desfășurare a marilor fenomene istorice. În Evul Mediu, Catolicismul se afla în centrul Istoriei Universale.

Din punct de vedere istoric, Inchiziția a luat ființă ca reflex de autoapărare a Bisericii Romano-Catolice într-o epocă în care proliferarea și virulența ereziilor puneau în primejdie unitatea și în special puritatea catolicismului. Dicționarele definesc *Inchiziția* ca pe o instituție a Bisericii Apusene creată în 1183 de Conciliul de la Verona în vederea pedepsirii ereticilor și a celor ostili catolicismului. Etimologic, termenul *inchiziție* provine din latinescul *inquisitio* care desemnează o anchetă, cercetare, investigație.

În august 1233, papa Grigore al IX-lea a creat în mod oficial Inchiziția, ca un gigantic aparat de represiune cu propria sa poliție secretă și propriile sale tribunale a căror menire era de a distruge ereziile și vrăjitoria. Se pare că numărul celor condamnați și uciși pentru vrăjitorie este mult mai mare decât al celor condamnați și uciși pentru erezie.

Procesele inchizitoriale se desfășurau după următorul plan: vizita sau inspecția inchizitorului în zona unde se bănuia existența ereziilor sau a vrăjitoarelor, predica și timpul de grație (cei suspectați aveau la dispoziție 30-40 de zile pentru

Scanned with OKEN Scanner

renegarea ereziei), ancheta, denunțarea și citarea suspecților, interogatoriul acuzaților, audierea martorilor (se făcea în secret), apărarea avocatului (care de cele mai multe ori avea menirea de a convinge pe acuzat să-și recunoască învinuirile aduse), constrângerea, tortura, pronunțarea sentinței, apelul la papă (în cazul în care învinuitul se simțea nedreptățit), pedeapsa (executarea sentinței). Pedepsele erau multiple și variate: amenzile, distrugerea caselor ereticilor, confiscarea averilor, condamnarea pe viață, posturile îndelungate, pelerinajele, operele de binefacere, flagelarea, interzicerea de a îndeplini anumite funcții publice, biciuirea în public, excomunicarea, arderea pe rug, condamnarea morților în efigie cu dezgroparea cadavrelor și arderea lor etc. Cea mai severă pedeapsă era excomunicarea și abandonarea vinovatului puterii civile. Din moment ce Biserica nu îi putea pedepsi faptele, îl lăsa pe mâna puterii civile.

Forme ale Inchiziției

Unică prin țelurile urmărite și prin mijloacele utilizate ea a cunoscut de-a lungul timpului trei forme principale, cu structuri și caracteristici specifice: Inchiziția medievală, Inchiziția spaniolă și Inchiziția romană.

Inchiziția medievală (1.1.) a luat ființă în secolul al XIII-lea pentru a combate ereziile cathară și valdeză din sudul Franței și nordul Italiei. Inițial, papa nu a stabilit Inchiziția ca un tribunal distinct, ci a numit judecători speciali, permanenți, care executau funcțiile doctrinei în numele papalității, având rolul și dreptul legal de a apăra credința. Inchiziția avea ca atribuții examinările secrete ale martorilor și urmărirea ereticilor în orice loc.

Luând naștere cele două ordine monahale, dominicanii și franciscanii, care aveau pregătire teologică și nu erau interesați de aspectele materiale (cel puțin teoretic), aceștia păreau a fi candidații ideali pentru îndeplinirea funcțiilor de inchizitor. Cu toate acestea, inchizitorii n-au fost aleși exclusiv din aceste ordine. Într-un decret dat în 1232, Frederich al II-lea îi numea *„inquisitores ab apostolica sede dator"*. Episcopul Douais, în lucrarea *„L' Inquisition. Son Origines. Sa Procedure"*, apărută la Paris în 1906, explică apariția acestei instituții ca rezultat al dorinței Papei Grigore al IX-lea de a nu amesteca acțiunile lui Frederich al II-lea cu doctrina de credință a Bisericii. Astfel, papa a înființat propriul tribunal ecleziastic, întrucât, de foarte multe ori, adversarii politici au fost uciși sub pretextul ereziei. În același timp codul penal al imperiului a fost adoptat în linii mari, tocmai pentru a da satisfacție și dorințelor împăratului.

Și-a extins repede activitatea în aproape întreg continentul european, dar odată cu intrarea puterii regalității ea își pierde autonomia.

Inchiziția spaniolă a fost întemeiată în 1478 de papa Sixt al IV-lea la stăruința regelui Ferdinand al Aragonului și a Isabelei, regina Castiliei. Avea ca obiectiv principal exterminarea evreilor și a maurilor. Catolicismul se simțea amenințat din pricina numărului mare de convertiți care proveneau din rândul evreilor (marranos) și mahomedanilor (moriscos). Este cunoscută în istorie ca varianta cea mai necruțătoare a Inchiziției. A atins apogeul sub faimosul inchizitor general Thomas de Torquemada. Marele Inchizitor, pus în funcție de papă, delega inchizitori pentru toate tribunalele de pe cuprinsul țării. În activitatea sa era ajutat de către un Înalt Consiliu.

Sfântul Scaun a aprobat acțiunile inchiziției, învestindu-l pe marele inchizitor și cu autoritate juridică, fapt care-i permitea să aibă tribunalele auxiliare sub control. Aceasta îl va determina pe Joseph de Maistre să emită teza conform căreia Inchiziția spaniolă constituia în mare parte un tribunal civil. Oricum, teologii n-au pus niciodată la îndoială natura ecleziastică a instituției. Așa se explică felul în care papii interveneau în legislație, demiteau pe marii inchizitori etc.

Inchiziția din Spania a fost înlăturată definitiv odată cu revoluția din 1820.

Inchiziția romană ia ființă în 1542 când papa Paul al III-lea i-a dat numele de *Sacra Congregatio Romanae et Universalis Inquisitiones seu Sancti Oficii* (Sfânta Congregație a Inchiziției romane și universale sau Sfântul Oficiu). Cauza principală care a determinat înființarea ei a fost infiltrarea ereziilor în lumea catolică și progresul învățăturilor heterodoxe. Avea menirea să combată reforma protestantă. Tribunalul inchizitorial, compus din șase cardinali, urma să fie ultima curte de apel pentru procese religioase și prima pentru cazurile rezervate papilor. Și-a exercitat jurisdicția îndeosebi pe teritoriul Italiei. Papii care s-au succedat, în special Pius al IV-lea și Pius al V-lea, au avut în vedere pe mai departe procedura și competența acestui tribunal. Prin Constituția sa *„Immensa aeterni"* din 23 ianuarie 1587, Papa Sixtus al V-lea devine adevăratul organizator sau, mai bine spus, reorganizator al acestei Congregații. Sfântul Oficiu, primul dintre congregațiile romane, avea autoritate asupra tuturor creștinilor. Personalul său includea judecători, demnitari, consilieri, persoane calificate. Adevărații judecători vor fi cardinalii numiți de papă, al căror număr fusese ridicat de către Pius al IV-lea la 8, iar de Sixtus al V-lea la 13. Actualul număr depinde de papa aflat în funcție (conform Constituției *„Sollicita et Provida"* din 1733 a papei Benedict al XIV-lea). Această Congregație diferă de celelalte, întrucât nu avea un cardinal-prefect. Papa însuși prezida întotdeauna atunci când erau anunțate cele mai importante decizii. Ședințele plenare, ținute joia, erau precedate de o sesiune (ședință) a cardinalilor ținută miercurea la Biserica Santa Maria sopra Minerva și de o ședință a consilierilor, lunea, la Palatul Sfântului Oficiu. Cel mai înalt demnitar era *comisarius sancti officii,* un dominican din provincia Lombardia, căruia îi erau dați doi locțiitori, membri ai aceluiași ordin. El acționa ca judecător de drept pe parcursul desfășurării întregii anchete, până la ședința plenară exclusivă. Consilierii aveau sarcina de a oferi cardinalilor informații și sfaturi competente. Ei proveneau din rândul clerului secular sau al ordinelor religioase. Persoanele calificate erau desemnate pe viață, însă li se cerea părerea doar atunci când era nevoie. Papa Pius al IV-lea extinde autoritatea Sfântului Oficiu și asupra cardinalilor, hotărâre care nu a fost aplicată.

Inchiziția își va extinde jurisdicția asupra tuturor statelor catolice, fiind suprimată de către Napoleon Bonaparte în 1808. Restabilită în 1814, această instituție dispare definitiv după 1834.

Inițiatorii acestei instituții au avut convingerea că ideile contrare învățăturii de credință pot fi învinse prin suprimarea celor care le promovează. Că acțiunea a eșuat ne-o demonstrează Reforma. Eșecul final al inchiziției depășește contextul istoric în care a avut loc. Ne-a demonstrat cum este denaturat scopul justiției când aceasta intră pe mâinile unor oameni fanatici, devenind unealta acestora.

S-a dovedit că înfăptuirea prin mijloace coercitive a Împărăției lui Dumnezeu este imposibilă.

Cu prilejul celebrării Jubileului anului 2000, Biserica Romano-Catolică și-a cerut iertare public pentru *„greșelile trecutului"*. Astfel, duminică, 12 martie (prima duminică din Postul Paștelui), Papa Ioan Paul al II-lea împreună cu Cardinalii concelebranți s-au oprit, la intrarea în Bazilica Sfântul Petru de la Vatican, îndreptându-și privirile spre Pietà pentru a spune că *„Biserica dorește să-L îmbrățișeze pe Mântuitorul Răstignit, să-și asume povara trecutului fiilor săi și să invoce iertarea Tatălui..."* făcând distincția clară între Biserica – mireasa lui Hristos *„sfântă și imaculată"* și oamenii care o alcătuiesc, supuși greșelilor. În momentul rugăciunilor, Cardinalii din Curie au mărturisit păcatele trecutului: intoleranță, violență, războaie din motive religioase, abuzuri în timpul cruciadelor, metode de constrângere ale Inchiziției, excomunicări, persecuții, dispreț, păcate împotriva demnității umane, în domeniul drepturilor omului, împotriva dreptății sociale etc. A fost emis studiul *„Memorie și reconciliere.*

Scanned with OKEN Scanner

Biserica şi greşelile trecutului", aprobat de secretarul Comisiei Teologice internaționale, dominicanul Georges Cottier, teolog al Casei Pontificale şi prezentat marți, 7 martie 2000 (în ajunul „*Miercurii cenuşii*") la Sala de presă a Vaticanului. Cottier arată faptul că nu este exprimată opinia unei anumite şcoli, ci doctrina comună a Bisericii, cu atât mai mult cu cât publicarea documentului este autentificată de cardinalul Ratzinger, Prefectul Congregației pentru Doctrina Credinței (actualul papă Benedict al XVI-lea). Această îmbinare implică trei principii fundamentale: principiul conştiinței, al istoricității şi al schimbării paradigmei. Recunoaşterea greşelilor previne repetarea lor, reînnoind inima Bisericii.

Notă:

(1.1) Inchiziția episcopală (1184) – administrată de episcopii locali, pentru stârpirea ereziei cathare din sudul Franței. Ca replică la eşecurile acesteia, în 1230 ia ființă inchiziția papală formată din persoane specializate, numite de către papă din cadrul diverselor ordine călugăreşti, în special din cel al dominicanilor.

Bibliografie:

1. Bennassar, Bartolomé – *L' inquisition espagnole XV^e^-XIX^e^ siècle*, Paris, Hachette, 1979;
2. Léa, Henri-Charles – *Histoire de l'Inquisition au Moyen-Age*, Paris, Editura „Fischbaches", 1900;
3. *** – *Les drames de linquisition*, d'après C.V. de Féréal avec de nombreuses gravures, Paris, Librairie populaire des villes et des campagnes, 1903.

MODUL DE PRACTICARE AL RUGĂCIUNII ÎN RELIGIILE MONOTEISTE: IUDAISM, ISLAM, CREŞTINISM

(WAYS OF PRAYING IN MONOTHEISTIC RELIGIONS: JUDAISM, ISLAMISM, CHRISTIANITY)

prof. Mihaela Achim,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihail Sebastian", Bucureşti

Abstract:

Man, who is bound to the exterior matter both through his body's corporality and through the outer world in the midst of which he lives, feels the need of more concrete means, in order to exteriorise, to express, his religious beliefs. It is for the underlining of theses reasons and practices that our paper will present the places, the time and the postures in the three main monotheistic religions: Judaism, Islamism, and Christianity.

În rugăciune intră în acțiune toate forțele şi facultățile omului. Ea este actul prin care rugătorul este în prezența unei ființe în care crede, dar pe care n-o vede şi căreia i se manifestă.

Omul, care este legat de materie atât prin corporalitatea ființei sale, cît şi prin lumea văzută în mijlocul căreia trăieşte, simte nevoia de mijloace mai concrete, de-a dreptul materiale, pentru a-şi exterioriza simțirea religioasă. Din aceste motive vor fi prezentate locurile, timpul şi atitudinile corporale necesare rugăciunii în cele trei mari religii monoteiste: iudaism, islam şi creştinism.

Iudaismul

Sentimentul prezenței divine inspiră şi ghjidează orice comportament al evreului. În iudaism riturile, practicile, acțiunea ocupă un loc aparte.

Evreul practicant trebuie să se supună multiplelor observații tradiționale înainte de a începe rugăciunea. Privit din exterior, acest jug al Legii pare intolerabil şi irespirabil; „pentru evrei, spune rabinul E. Gugeheim, acest jug este calea cea mai dulce, bucuria mistică a credinciosului fericit de a se supune acestei discipline, bucurie pură, intimă de noblețe divină". Pentru ca rugăciunea să fie ascultată, credinciosul evreu trebuie să-şi cerceteze corpul şi veşmintele ca să fie curate şi dacă locul este potrivit cu sfințenia rugăciunii.

Trezindu-se, lui Dumnezeu îi aparțin primele sale gânduri. Înainte de a se curăți prin spălarea mîinilor, el recită o rugăciune scurtă. Odată terminată toaleta, prima datorie este rugăciunea de dimineață, când cel care se roagă tebuie să poarte „talethul" şi „tefilline".

„Talethul" este un veşmânt special, din stofă albă, de formă rectangulară, protejându-l pe credincios contra tentațiilor lumii materiale care agresează constant.

„Tefilline" sunt două cutiuțe din piele neagră, care conțin patru pasaje din Sfânta Scriptură, pe pergament încrețit. Una din aceste capsule se numeşte „Fruntar" şi se pune pe frunte, pe locul unde începe creşterea părului, iar cealaltă capsulă numită „Filacteriul de la mână" se pune pe brațul stâng, spre partea inimii. Ele sunt semnul că omul dirijează inima, gândurile şi voința sa spre Dumnezeu, într-o dorință de supunere absolută.

Rugăciunea poate fi oferită oriunde, dar a fost o tendință naturală de a prefera un loc sacru. Înainte de exil, Templul de la Ierusalim devenise un loc major de rugăciune.

Sinagoga îşi are originea ei în timpul exilului babilonian şi constitue centrul spiritual al comunității.

În rugăciunea evreiască, relația cu Dumnezeu păstrează ritmul zilei întregi. Atât rugăciunile comune, cât şi cele particulare, după Lege au un timp precis de rostire a lor. Zi şi noapte Dumnezeu putea fi implorat. Dar nevoia pentru regularitate a adus o sincronizare a timpilor de rugăciune.

Rugăciunea se exprimă de trei ori pe zi. După tradiție, întocmirea celor trei rugăciuni zilnice datează de la patriarhi astfel: Avraam a rânduit rugăciunea de dimineața, (Fac. 19, 27); Isaac pe cea de la amiază (Fac. 24, 63) şi Iacov rugăciunea de seară (Fac. 28, 11).

Legea mozaică nu prevede felul cum cineva trebuie să se roage. Despre această poziție la rugăciune ne dau mărturie alte scrieri canonice din care aflăm că cei credinciosi se rugau fie în genunchi sau în poziție verticală sau cu capul plecat şi tot corpul la pământ.

Prin intermediul rugăciunii credinciosul îşi arată supunerea şi dragostea față de Dumnezeu care-l ascultă şi-l întăreşte în zilele grele.

Islamul

Rugăciunea „salat" este un ritual precis, conform unui calendar şi unui orar precis, îndeplinit prin anumite gesturi. Diferitele mişcări pe care le execută credinciosul în timpul „salat-ului" constituie simbolul supuşeniei umane față de atotputernicia lui Dumnezeu.

Pentru ca rugăciunea să fie valabilă este necesară îndeplinirea unui ritual de purificare, cu reguli stricte: dacă în circumstanțele obişnuite este justificată spălarea mâinilor până la cot, a feței, a urechilor, a picioarelor până la glezne, în altele, când este vorba de o impuritate majoră, este necesară îmbăierea.

Purificarea se face prin apă, element rar şi prețios în spațiul deşertic. În lipsa ei purificarea este efectuată uneori cu ajutorul altor elemente naturale, precum nisipul, pământul sau piatra pe care omul nu şi-a lăsat urma.

Curățenia este o condiție a rugăciunii rituale: curățenia, corpului celui care se roagă, curățenia hainelor, a locului de rugăciune.

Spațiul în care se efectuează rugăciunea publică sau particulară este strict delimitat, este sacralizat. Pentru aceasta se utilizează un covoraş special – aşa numitul „covor de

Scanned with OKEN Scanner

rugăciune".

Covorul de rugăciune asigură ferirea de contactul cu un sol despre care nu se poate şti dacă nu a fost murdărit.

Momentele prescrise pentru rugăciune sunt cinci pe zi. Ele nu sunt ore fixe, ci etape ale mişcării soarelui. Orele variază în funcţie de anotimp şi locul geografic unde se află credinciosul. Rugăciunea neîndeplinită rămâne ca o datorie, credinciosul se poate achita de ea în oricare alt moment.

Rugăciunea se conformează unui protocol alcătuit din gesturi şi formule. Ea începe cu orientarea credinciosului în direcţia templui de la Mecca şi este alcătuită dintr-un număr variabil de plecăciuni care constau din câteva închinăciuni, îngenuncheri, atingerea frunţii de pământ şi ridicarea.

Rugăciunea putea fi făcută în orice loc, cu excepţia celei de vineri, la amiază, când musulmanii trebuie să se întrunească la moscheea cea mare.

„Salat, spune Meududî, este un mijloc de educaţie desăvârşită, care ajută să se stabilească un echilibru perfect între gândire şi acţiunile omului."

Deci, pentru unii musulmani îndeplinirea riguroasă a obligaţilor rituale este un exerciţiu de stăpânire de sine, de voinţă, de răbdare, de disciplină.

Creştinismul

În creştinism, rugăciunea se face în „duh şi adevăr". Creştinul se roagă oriunde. Se roagă în biserică, împreună cu ceilalţi credincioşi, dar mai ales se roagă în singurătate.

Timpul potrivit pentru rugăciune este, la drept vorbind, viaţa omului întreagă; pentru că aşa cere Însuşi Mântuitorul Hristos: „Privegheaţi, dar, în toată vremea rugându-vă" (Luca 21, 36).

Creştinul se roagă mai ales dimineaţa, la amiază şi seara. În timpul rugăciunii creştinul face semnul crucii, bate metanii, stă în genunchi spre a-şi spori evlavia lăuntrică şi a o face văzută. Riturile exterioare din timpul rugăciunii atât în săvârşirea ei în particular, cât şi în public au o însemnătate şi un sens foarte important. Ele sunt de folos atât pentru suflet, cât şi pentru trupul oricărui creştin credincios.

De pildă, semnul crucii făcut într-un anumit fel închipuie întreaga esenţă a credinţei creştine: natura treimică a Fiinţei Dumnezeieşti. Rugăciunea se face stând în picioare sau în genunchi. Statul în picioare înseamnă că credinciosul stă înaintea Împăratului împăraţilor; şederea jos e semnul milei Domnului faţă de robii care priveghează în aşteptarea venirii Lui.

Creştinii rostesc rugăciunea stând în genunchi, fiindcă această atitudine dovedeşte smerenia şi supunerea faţă de Dumnezeu.

Metania este o îngenunchere şi o ridicare rapidă, făcând cruci. Metaniile în timpul rugăciunii deşteaptă energia sufletului şi a trupului. Ele înseamnă credinţa, smerenia şi evlavia creştinilor faţă de Dumnezeu şi de sfinţi.

Dar, Sfântul Ioan Gură de Aur spune „să facem rugăciunea nu prin mişcările corpului, nu cu plecarea capului, ci cu bună dispoziţie sufletească, nu cu zgomot şi hărmălaie, ci cu frângerea de inimă şi cu lacrimi neprefăcute". Iar, Sfântul Macarie face următorul comentariu, invitând pe omul încă prizonier al asprimii inimii să se „străduiască să iubească fără să aibă dragoste, să se străduiască să fie blând fără a avea blândeţe".

Deci, Sfinţii Părinţi recomandă ca rugăciunea să fie făcută cu o anumită pregătire, o supraveghere a simţurilor şi o ţinută potrivită a trupului. Origen spunea: „înainte de-a înălţa mâinile către cer, trebuie să-ţi înalţi sufletul: înainte de-a ridica ochii, trebuie să ridici gândul la Dumnezeu". La acestea putem adăuga şi cuvintele Sfântului Simeon Noul Teolog: „cel ce se mărgineşte la facerea rugăciunii externe nu poate dobândi pacea".

Bibliografie:

1. Branişte, Ene – *Liturgică generală*, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al BOR, 1993;
2. Gugenheim, Ernest – *Le judaisme dans la vie quotidienne*, Paris, Albin Michel, 1978;
3. Heiier, Fr. – *La prière*, Paris, Payot, 1931.

BISERICA „SFÂNTU ILIE" DIN SUCEAVA – CTITORIE A DOMNITORULUI ŞTEFAN CEL MARE ŞI SFÂNT

(SFÂNTU ILIE CHURCH FORM SUCEAVA – FOUNDATION OF STEPHEN THE GREAT)

prof. Doina Marcovici,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

Sfântu Ilie church can be found in the village with the same name situated at 1.5 km from Suceava. The church is an establishment of the celebrated Stephen the Great and it was built in 1488. At the beginning the church facilitated the appearance of the village with same name, and later it had an important religious and cultural function. It is here that numerous manuscripts were brought; a part of them have disappeared, others have been taken to the University Library from Cernăuţi and Cluj.

Biserica „Sfântu Ilie", ctitorie a domnitorului Ştefan cel Mare şi Sfânt în anul 1488 a fost construită în apropierea oraşului Suceava, la 1,5 km de acesta. Biserica este ctitoria domnului Ştefan cel Mare după cum spune şi pisania slavonă de deasupra uşii de la intrare: *„Io, Ştefan Voievod, fiul lui Bogdan Voievod, gospodar al Ţării moldoveneşti, am zidit acest hram în numele Sfîntului Prooroc Ilie. Şi s-a început în anul 6996 (1488), luna mai 1 şi s-a sfîrşit în acelaşi an octombrie 15*". La aceasta se adaugă şi tabloul votiv care ni-l înfăţişează pe Ştefan cel Mare împreună cu doamna Maria Voichiţa şi doi fii ai săi.

Ştefan cel Mare construieşte mănăstirile Sfântu Ilie şi Voroneţ în acelaşi an, 1488, biserici care fac parte din prima serie de ctitorii religioase ale lui cu care se începe amplul program al construcţiilor de cult.

Cu toate că unii autori se pronunţă că iniţial lăcaşul de la Sf. Ilie ar fi fost o mănăstire de maici, părerea nu este susţinută de nici un izvor. Cele mai vechi documente vorbesc despre o mănăstire de călugări care îşi aveau chiliile lor ce mai târziu s-au risipit.

Mănăstirea a fost înzestrată cu numeroase moşii; peste ea au trecut epoci de înflorire – fiind aproape de capitala Moldovei, Suceava – dar şi vremuri de bejenie şi jafuri. Ea a trebuit să facă faţă la numeroase năvăliri duşmane care au dus la risipirea călugărilor, a odoarelor cu care a fost înzestrată de ctitori şi chiar la deteriorarea monumentului. De fiecare dată, prin sârguinţa monahilor şi prin milostenia domnilor Moldovei s-au înlăturat urmele lăsate de năvălitori.

Rolul important al mănăstirii în viaţa satului Sf. Ilie se remarcă încă din primii ani de existenţă, ea fiind un adevărat centru polarizator care a determinat aşezarea locuitorilor în imediata ei apropiere. Oamenii se simţeau astfel mai apăraţi în vremurile grele, adăpostindu-se aici.

Evoluţia culturală a satului până la ocupaţia austriacă se leagă de activitatea din cadrul mănăstirii Sf. Ilie. Rolul mănăstirii era cel religios, moral şi cultural la început, fiind stânjenită de faptul că, situându-se în vecinătatea Sucevei, într-acolo gravita întrega activitate culturală. Dar, după mutarea scaunului domnesc şi al mitropoliei la Iaşi,

Scanned with OKEN Scanner

activitatea cuturală se intensifică.

La mănăstirea Sf. Ilie au fost depozitate manuscrise valoroase dintre care amintim: *Mineiul pe luna mai* scris la mănăstirea Sf. Ilie (sec. XV); *Rânduiala Sfântului Ilie*; *Mineiul pe luna ianuarie* (sec. XVI); *Mineiul pe luna mai* (sec. XVII); un Octoih; Vecernia Sfântului Ilie. Aceste manuscrise sunt primele dovezi ale activității culturale din mănăstirea Sf. Ilie, dovedind o preocupare a călugărilor de aici.

Activitatea cuturală se confirmă și prin faptul că aici au fost o serie de tipărituri, parte din ele se păstrează la Biblioteca Mănăstirii Sfântul Ioan cel Nou de la Suceava și în depozitul de carte veche al județului Suceava. Dintre acestea sunt: *Divanul sau Gâlceava înțeleptului cu lumea* sau *Giudețul sufletului cu trupul*, de Dimitrie Cantemir, tipărită la Iași în anul 1698 și care a fost cumpărată de călugării de la mănăstirea Sf. Ilie în anul 1712; o *Evanghelie* tiprită la Iași în anul 1762; un *Penticostarion* din 1753; *12 Mineie* pe toate lunile anului tipărite la Mănăstirea Neamț, între anii 1844 și 1847, și dăruite mănăstirii de la Sf. Ilie în anul 1848.

Ctitoria lui Ștefan cel Mare, deși nu a fost necropolă domnească, a avut un rol bine definit în realizarea culturii feudale românești, dovadă fiind diversele obiecte de patrimoniu care au fost create aici și se păstrează la biserica parohială din Sfântu Ilie: un *Pocrovăț* (acoperământ) din anul 1507, un *jilț domnesc* din sec. XVI, un *Pomelnic triptic* cu caractere chirilice, *icoane pictate* de Chiril Ulanov.

După instaurarea stăpânirii austriece la 1774, cele mai vechi și mai reprezentative mănăstiri și schituri din Moldova ajung sub stăpânirea habsburgică, între ele numărându-se și Mănăstirea Sf. Ilie. La 12 august 1783, după ce s-a făcut inventarierea bunurilor sale mișcătoare și nemișcătoare, Mănăstirea Sf. Ilie este deființată, iar călugării care au mai rămas, în număr de trei, sunt trimiși la mănăstirea Moldovița. Toate averile mănăstirilor vor trece sub administrația statului pentru a forma din ele Fondul Bisericesc.

În anul 1786 biserica mănăstirii Sf. Ilie a devenit biserică parohială pentru satul format în jurul fostului locaș monahal. Biserica a fost deservită la început de doi preoți: Teodor Procopievici și Simion Vasilievici care, în anul 1786, sunt mutați la alte biserici parohiale. Cimitirul care era în jurul mănăstirii se mută mai departe de biserică.

La 8 aprilie 1792 izbucnește un incendiu la casa preotului care se extinde și asupra bisericii, distrugând în întregime acoperișul acesteia.

La începutul sec. XIX sunt necesare noi reparații la biserica Sf. Ilie. În anul 1833 se începe construirea zidului împrejmuitor din piatră, care avea menirea să protejeze biserica, iar în anul 1844 se reface și turnul-clopotniță din lespezi de piatră.

Reparații la biserică și clopotniță s-au făcut în anii 1868 și 1886. Ea nu intră în atenția comisiei centrale austriece și nici a arhitectului Karl Romstorfer care, în perioada 1893-1903, face restaurări la monumentele din Bucovina.

Reparații mai recente s-au întreprins prin purtarea de grijă a fostului preot paroh Gheorghe Gavrilei în anul 1977. S-a realizat o poartă de intrare la biserică în 1988 și în curte un pavaj cu sprijinul domnului David Purice, colaborator al bisericii.

În anul 1977 se construiește și noua casă parohială, iar cimitirul este îngrădit și mărit. Din vechiul cimitir mănăstiresc (care se afla în curtea bisericii) se păstrează astăzi patru pietre de mormânt. Vechea casă parohială construită în anul 1871 există și astăzi în spatele școlii.

Arhitectura bisericii Sfântu Ilie prezintă trăsături comune cu cele de la Voroneț și Pătrăuți: construcție simplă, de dimensiuni reduse, naosul de formă ușor dreptunghiulară și pronaosul pătrat. Diferă de celelalte doar prin contraforturi.

Pictura face parte dintre primele ansambluri reprezentative pentru școala moldovenească de pictură din sec. XV. Ansamblul pictural ne dezvăluie date prețioase privind pictura care face legătura între două mari epoci ale picturii medievale moldovenești, și anume epoca lui Ștefan cel Mare și cea a lui Petru Rareș. Ceea ce impresionează la biserica Sfântu Ilie este armonia picturii cu arhitectura. Reprezentarea scenelor exprimă uneori simplitatea și sufletul țăranului pe fața căruia se citesc sentimente adânci, pline de modestie și dârzenie, țărani care vegheau cu atâta străşnicie la independența Moldovei. Biserica nu a fost împodobită de la început cu pictură în interior și nici în exterior. Dovadă sunt cercetările făcute și care au demonstrat că sub actuala pictură interioară era o zugrăveală imitând cărămizile aparente. Pictura interioară a fost realizată în timpul domniei lui Ștefan cel Tânăr (Ștefăniță), iar cea exterioară este o creație a epocii lui Petru Rareș. Biserica a fost pictată în întregime la exterior; acum se mai păstrează doar fragmente de pictură pe latura de sud.

Câteva nume de preoți care au slujit biserica Sf. Ilie în diferite perioade au fost: Constantin Popovici (1825-1844), Alexandru Săvescu (1845-1865), Verobchevici Temistocle (1867-1880), Suciu (1930-1972). Din anul 1972 până în anul 2003 a slujit-o cu devotament și credință preotul Gheorghe Gavrilei, mare iubitor de istorie și carte, care cunoaște mai bine ca nimeni altul istoria acestei așezări și a bisericii Sf. Ilie. Din anul 2003 preot paroh al bisericii este Eduard Laurențiu Gavrilei care duce mai departe tradiția familiei și slujește cu credință biserica și satul Sf. Ilie.

În anul 2004 – anul comemorării a 500 ani de la trecerea în neființă a marelui domnitor Ștefan cel Mare și Sfânt s-a construit în imediata apropiere a bisericii Sf. Ilie, o biserică nouă cu hramul Ștefan cel Mare și Sfânt – 2 iulie, prin grija Înalt Prea Sfințitului Pimen Arhiepiscop al Sucevei și Rădăuților.

Și astăzi biserica îndeplinește un rol important în viața spirituală a comunității din satul Sf. Ilie pe plan religios, moral și cultural. Prin contribuția materială credincioșii sprijină acest așezământ și participă cu evlavie și smerenie la slujbele religioase.

Bibliografie:

1. Costea, Erast – *Mănăstirea Sfântu Ilie*, Cernăuți, 1940;
2. Iacobescu, Mihai – *Din istoria Bucovinei*, București, Editura Academiei Române, 1993;
3. Marcovici, Doina – *Satul Sfântu Ilie - studiu istoric*, Lucrarea pentru obținerea Gradului didactic I.

SĂRBĂTOAREA DE PAȘTE (PROIECT TEMATIC)

(THE EASTER HOLIDAY – THEMATIC PROJECT)

înv.-educ. Violeta Gîsculescu-Angheliu,
Grădinița cu Program Prelungit Nr.1, Focșani

Abstract:

Easter is one of the most important holidays of Christianity. We though that this would be a good opportunity of performing a thematic project called "The Easter Holidays". The final assessment materialised through an album with snapshots from during the occurrence of the project which consisted of an exhibition of works under the heading "Christ has Resurrected!/ Happy Easter!" and also through the presentation of the spectacle with the same title to the partners involved in the project.

Scanned with OKEN Scanner

Motto: *„De Sărbătoarea Sărbătorilor, de Sfintele Paşti trebuie să ne rugăm la Dumnezeu să aducă în sufletele noastre bucurie, curaj şi pace iar noi să căutăm să aducem aceleaşi daruri semenilor noştri.*

Învierea Domnului Iisus Hristos să ne călăuzească totdeauna spre cât mai multă iertare şi spre cât mai multe fapte bune asemenea bobului de grâu, care, atunci când cade ... murind, jertfindu-se, aduce multă roadă." (*Ioan*,12,24)

Descrierea virtuală a proiectului

Nivelul I

Paştele este una dintre cele mai mari sărbători ale creştinătăţii. Este momentul când ne amintim de Săptamâna Patimilor lui Iisus Hristos şi îi sărbătorim Învierea.

M-am gândit că este o ocazie potrivită pentru derularea unui proiect tematic, numit – „Sărbătoarea de Paşte", prin care să le povestesc copiilor despre aceasta, să-i determin să descopere şi să exploreze, să le stimulez curiozitatea şi personalitatea. Şi cred că am reuşit.

Fiind primul proiect abordat cu grupa mică, *am ales împreună cu copiii subiectul* şi cu această ocazie am aşezat mobilierul din sala de grupă pe sectoare, am rearanjat jucăriile, am săpat florile din clasă, le-am udat, le-am curăţat de uscături, am semănat grâu în coji de ouă şi în ghivece. Astfel am recurs la un mic truc şi i-am întrebat pe micuţi:

- Ce sărbătorim în anotimpul primăvara? (... renaşterea naturii, a plantelor şi a animalelor, dar şi Paştele.)
- Cum ne pregătim pentru Paşte? (... facem curăţenie, îngrijim plantele etc.)
- Cine vine de Paşte la copiii cuminţi, harnici şi buni? (... vine iepuraşul cu tot felul de daruri, cozonac şi ouă roşii).
- Voi ştiţi rugăciuni? (... Înger, Îngeraşul meu; Doamne, Doamne ş.a.).

După ce am aflat *ce ştiau* copiii, am scris împreună *scisoarea de intenţie* adresată părinţilor, prin care i-am anunţat despre dorinţa noastră de a desfăşura un proiect tematic, intitulat: „Sărbătoarea de Paşte" şi de a le solicita să fie alături de noi în vederea derulării proiectului.

Inventarul de probleme ne-a ajutat să aflăm care vor fi direcţiile de cercetat.

Ce nu ştiau copiii:

- care sunt obiceiurile legate de Paşte;
- că Iisus Hristos a înviat a treia zi de la punerea în mormânt;
- că Îngerul Domnului s-a coborât din cer şi a ridicat piatra de la uşa mormântului;
- istoricul ouălor roşii;
- legende, povestiri, cântece şi poezii legate de Sărbătoarea Paştelui.

Ce doreau să afle:

- Ce reprezintă *crucea*? (... este simbolul crucificării, al credinţei).
- Ce reprezintă *oul*? (... este semnul naşterii, învierii, pentru că el conţine sămânţa din care apare viaţa, reprezentată de un puişor). Nu numai roşul sângelui sugerează viaţa, dar şi alte culori: verdele frunzelor, galbenul soarelui, albastrul cerului şi al apelor. Are menirea de a ţine răul deoparte).
- Dar *iepuraşul*? (... este semnul rodniciei, pentru că el naşte cei mai mulţi pui. Acest semn al iepurelui este foarte vechi, fiind legat de muncile câmpului. Se spune că *iepuraşul* aducător de ouă roşii provine de pe meleaguri germane şi simbolizează fertilitatea. Germanii au dus cu ei simbolul pascal al iepuraşului şi în America.)
- Dar *mielul*? (... simbolizează victoria vieţii asupra morţii şi îl reprezintă pe Cel care trebuie sacrificat pentru propria mântuire. Mieii sunt membrii turmei lui Dumnezeu. De Paşte se sparg ouă şi se taie miei, sugerând sacrificiul lui Iisus. Acesta însă este făcut pentru o cauză deosebită: ca oamenii să fie mai buni, mai generoşi, mai pritenoşi.)

Părinţii au fost foarte interesaţi de activitatea copiilor lor, aşa că am avut o colaborare fructuoasă. Aceştia ne-au adus la grădiniţă diverse materiale, contribuind la dotarea *„Centrului tematic"* cu: capace, ouă, vopsea de ouă, lumânări, suport pentru lumânări, deşeuri textile, imagini de pe Internet, carţi de colorat , cărţi cu poezii, diverse obiecte.

Proiectul s-a desfăşura pe parcursul unei săptămâni, având următoarele obiective:

Obiectivele prioritare ale proiectului:

- Cunoaşterea unor simboluri pascale (crucea, oul, mielul, iepuraşul, măgarul etc.);
- Însuşirea logică şi emoţională a evenimentelor specifice Săptămânii Patimilor;
- Înţelegerea semnificaţiei vopsirii ouălor roşii;
- Realizarea de lucrări artistico-plastice proprii, utilizând tehnici de lucru variate;
- Mânuirea cu interes a obiectelor şi materialelor folosite;
- Memorarea şi redarea corectă a rugăciunilor, poeziilor şi cântecelor învăţate;
- Dezvoltarea capacităţii de recunoaştere, denumire, construire şi utilizare a formelor geometrice (patrat, cerc);
- Manifestarea disponibilităţii în a participa la acţiuni de îngrijire şi protejare a mediului, aplicând cunoştinţele dobândite.
- Respectarea regulilor de conviețuire socială, manifestând un comportament adecvat în relaţiile cu cei din jur.

După ce am gîndit, împreună cu copiii, mici scrisori de intenţie persoanelor care doream a se implica în proiectul nostru, prin care le-am făcut cunoscute dorinţele noastre, am colaborat foarte bine cu bibliotecara, aceasta aşteptându-ne, cu mare drag, pentru a le face fişe de înscriere copiilor din grupă; ne-am întâlnit cu preotul de la biserica din cartier, cu colegele din grădiniţă şi cu personalul auxiliar.

Harta am alcătuit-o împreună cu copiii şi am îmbogăţit-o cu imagini noi în fiecare zi, începând cu ceea ce ei ştiau deja, iar pe parcurs am adăugat ceea ce-şi doreau să afle:

În urma discuţiilor purtate cu preşcolarii, am stabilit *inventarul de activităţi pentru o săptămână*.

Categoriile de activităţi planificate corespund cerinţelor Programei activităţilor instructiv-educative; am selectat mijloacele de realizare ţinând cont de preferinţele micuţilor, dar şi de a face cât mai atractivă tema proiectului.

La categoria *Activităţi comune* am desfăşurat următoarele activităţi:

- *Cunoaşterea mediului*: Convorbire – „Simboluri Pascale";
- *Educarea limbajului*: Memorizare – „La Paşti", de George Topârceanu;
- *Educaţie plastică*: Desen – „Ouă roşii";
- *Activitate matematică*: Joc didactic – „Ce a găsit iepuraşul?";
- *Educaţie muzicală*: Cântec – „Hristos a înviat!";
- *Activitate practică*: „Vopsim şi încondeiem ouă roşii";
- *Educaţie fizică*: Dans metodic: „Dansul îngerilor".

La categoria *Activităţi alese, jocuri şi alte activităţi desfăşurate de copii* s-au realizat următoarele:

- *Jocuri de rol*: „De-a gospodinele", „De-a magazinul";
- *Jocuri de masă*: Puzzle – „Iepuraşul de Paşte", „Micii Grădinari", „Jocul umbrelor";
- *Construcţii*: „Biserica din cartier"; „Drumul spre biserică", cu materiale din natură;
- *Biblioteca*: „Spune ce vezi" (citire de imagini din Biblia pentru copii); Poveste după ilustraţii – „Familia iepuraşilor"; Lectura educatoarei – „Tradiţii populare de Paşte";
- *Artă*: Desen – „Imagini specifice sărbătorii", „Coşuleţul cu ouă roşii", „Confecţionăm jucării";

Activitate de stimulare a interacţiunilor sociale: Educaţie pentru societate: „Primim musafiri"; Educaţie moral-civică – Convorbire: „Cum ne pregătim de sărbătoare?"; Ştiinţă:

Scanned with OKEN Scanner

„S.O.S." – ocrotiți natura (activități practice în curtea grădiniței);

Vizită: „Lăcașul Sfânt" (la Mausoleu).

Jocurile, experimentele, observațiile, întâlnirile cu persoanele implicate, vizitele, activitățile individuale și pe grupuri mici, desenele, confecțiile de jucării din coji de ouă, au condus copiii spre explorarea și descifrarea unor necunoscute, prin intermediul activităților organizate cu ajutorul materialelor puse la dispoziția lor.

Metodele pe care le-am utilizat (brainstormig-ul, observarea spontană și dirijată, povestirea, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul, învățatea prin descoperire, problematizarea, experimentul) au dat posibilitatea fiecărui copil să se manifeste, să-și spună părerea, să descopere singuri – prin efort propriu, să asculte părerea celorlalți, să pună întrebări și să afle răspunsuri.

În faza a III-a a proiectului tematic: „Sărbătoarea de Paște", împreună cu copiii am adăugat o mulțime de detalii sălii de grupă: am făcut ornamente, iepurași, desene, colaje, am realizat decorul pentru expoziția care urma, tot cu ajutorul lor am realizat afișul, prin care invitam preșcolarii de la alte grupe să vadă expoziția.

Evaluarea finală s-a materializat printr-un *album* cu instantanee din timpul derulării proiectului, o *expoziție* cu lucrări sub genericul *„HRISTOS A ÎNVIAT!"* și prin prezentarea *serbării* cu același titlu partenerilor implicați în acest proiect.

Bibliografie:

1. Vidu, Alexandra – *Sărbătoarea Paștelui*, București, Editura „Erc Press", 2005;
2. *** – *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, București, Editura „V & I Integral", 2002;
3. *** – *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, București, 2000.

MODALITĂȚI DE ABORDARE DIFERENȚIATĂ A EDUCAȚIEI ESTETICE

(THEORIES REGARDING THE DIFFERENTIATED APPROACH TO AESTHETIC EDUCATION)

inst. Daniela Comârzan,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 3, Pașcani, jud. Iași
inst. Steluța Dăscălița,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4, Pașcani, jud. Iași

Abstract:

Drawing helps the child/ student get familiar to different aspects of life, and discover aesthetic meanings of the various forms from nature. For such a purpose one appeals to organizing the activity in three ways as follows: frontally, on groups, and individually. Individualized (personalized) teaching consists of the performing of a series of tasks by each child independently. The role of the educator is fundamental in this type of teaching, making the children accustomed to different responsibilities, offering him/her at the same time a large freedom of behaviour.

În orice domeniu de activitate este necesară cunoașterea proprietăților materialului de prelucrat, pentru a utiliza cele mai potrivite unelte și tehnologii.

Educația presupune modelarea „materialului" uman care are o multitudine de variante comportamentale unele fiind imprevizibile și, tocmai de aceea, educatorul cunoaște copilul educându-l și îl educă mai bine cunoscându-l.

Aceasta presupune realizarea unei evaluări inițiale corecte care conturează activitatea educatoarei în următoarele planuri:

- modalității de predare-învățare a noului conținut;
- aprecierea necesității unor programe compensatorii de recuperare sau, dimpotrivă, de îmbogățire a cunoștințelor.

În acest scop se procedează la organizarea activității în trei moduri și anume: frontal, pe grupe și individual.

Abordarea frontală, comodă și la îndemâna tuturor educatorilor presupune soluționarea unor sarcini de învațare comune tuturor copiilor.

Pe lângă avantajele de necontestat ale acestui tip de învățare (este asigurată însușirea temeinică și sistematică a cunoștințelor, conduce la formarea de priceperi și deprinderi practice), activitatea frontală are și câteva dezavantaje:

- nu promovează colaborarea, acțiunea în colectiv;
- nu cultivă căutarea de soluții noi;
- nu conduce la cunoașterea reală a posibilităților intelectuale ale fiecărui copil.

Activitatea pe grupe se realizează prin împărțirea colectivului în subgrupe, pe criteriul potențialului intelectual.

Deși prezintă unele dificultăți, (tendința de suprasolicitare a copiilor dotați, crearea unei anumite dezordini pe care educatoarea trebuie să o gestioneze) aceasta formă de organizare este avantajoasă pentru că:

- poate cuprinde mai multe arii de stimulare, în funcție de particularitățile individuale;
- îi implică activ pe copii în rezolvarea sarcinilor propuse, dezvoltându-le atenția, spiritul de echipă și de competiție;
- are loc o interferență de cunoștințe specifice învățământului simultan;
- permite o mai bună cunoaștere a copiilor de către educatoare.

În cadrul activităților pe grupe, sarcinile de lucru date fiecăreia din cele două grupe de lucru omogene trebuie să fie diferențiate, dar echivalente în același timp sub aspectul obiectivelor propuse.

Rezolvarea lor se face în colectiv (de obicei) sau individual, în același timp de lucru.

Învățământul individualizat (personalizat) constă în îndeplinirea unor sarcini de lucru de către fiecare copil în mod independent.

Rolul educatoarei este fundamental în acest tip de învățare, obișnuindu-l pe copil cu diferite responsabilități, oferindu-i o mare autonomie în comportare, ajutându-l la eliminarea lacunelor.

Pe de altă parte, dacă activitatea nu este dirijată corect și atent și nu este îmbinată cu activități frontale, se poate izola copilul de colectiv, întrucât preșcolarii nu știu să își organizeze munca independent.

Și fără îndoială, condiția cea mai importantă pentru realizarea corectă a acestui tip de activitate este perfecta stăpânire de către educatoare a acestei strategii.

Am zăbovit asupra educației plastice pentru că, dincolo de faptul că, ajutați de desen am studiat și cunoscut copilul (personalitatea, nivelul intelectual, reușitele și nereușitele copilului), tot cu ajutorul artei am realizat formarea și educarea copilului, corespunzătoare particularităților de vârstă și individuale.

Prin desen sunt transmise cunoștințe, se fixează deprinderi, materialul intuitiv plastic acționează pe cale perceptiv-senzorială, afectiv-emoțională asupra imaginației, gândirii, ajutând la însușirea mai rapidă a cunoștințelor, la formarea și dezvoltarea structurilor logice ale gândirii, la

Scanned with OKEN Scanner

perfecționarea proceselor individuale, la dezvoltarea proceselor de comunicare interpersonală.

Desenul ajută copilul să cunoască diferite specte ale vieții, să descopere sensuri estetice ale formelor din natură.

De asemenea, desenul îi oferă copilului posibilitatea de a se familiariza cu procedee simple de lucru în vederea materializării imaginilor create de către el.

Prin realizarea unei atmosfere propice creației artistice, de activitate liberă sau de concurs, prin încurajările acordate copiilor, educatoarea poate stimula creativitatea lor.

Arta dezvoltă reacții pozitive, înlatură izolarea morbidă, creează relații pozitive noi, de integrare în grup.

Discuțiile despre desenele sau picturile copiilor contribuie la dezvoltarea limbajului acestora, îi stimulează să își exprime gândurile, emoțiile, sentimentele.

În cadrul educației estetice – și nu numai – folosim deseori organizarea copiilor în grupuri mici sau individual.

Grupa fiind de nivel I, copiii au fost familiarizați treptat cu utilizarea corectă a ustensilelor de lucru (creioane cerate, acuarelă, lipici, hârtie creponată sau glace) necesare pentru invațarea tehnicilor de lucru specifice educației estetice (desen, pictură, colaj).

Au învățat să lucreze aceeași temă individual, în grupuri mici (lucrări colective), în care fiecare are ori o anumită sarcină ori sarcini diferite de realizat.

În cadrul temei „Flori de primavară", copiii au fost împărțiți în patru grupuri omogene care au realizat o lucrare folosind tehnici diferite:

- I grup – „Ghiocelul" – mototolire și lipire în contur;
- al II-lea grup – „Ghiocelul" – dactilopictura pe contur;
- al III-lea grup – „Coș cu ghiocei" – colaj;
- al IV-lea grup – „Câmp cu ghiocei" – pictură cu plastilină.

Au fost vizate urmatoarele obiective:

- consolidarea cunoștințelor despre florile de primăvară (alcătuire, mediu de viață, caracteristici);
- realizarea unei compoziții cu valoare estetică prin valorificarea cunoștințelor teoretice dobândite la celelalte categorii de activitați.

După discuțiile preliminare am prezentat cele patru ateliere de lucru și am invitat copiii să aleagă locul unde doresc să lucreze.

Am avut surpriza să constatăm că cei mai mulți dintre copii au ales să facă ceea ce au considerat că pot face cel mai bine.

Copiii de trei ani și-au ales realizarea temei fie prin mototolire, fie prin dactilopictură, iar cei mai mari – patru ani – au ales coșul cu ghiocei și pictura cu plastilina.

S-a instituit o competiție ad-hoc între cele patru echipe, iar rezultatul a făcut obiectul unei expoziții admirată de părinți.

Un alt exemplu de activitate diferențiată ar putea fi lecția de consolidare „Fructe din grădina verii", parte integrantă a proiectului tematic „Vara". Mai întâi ne-am familiarizat cu locul unde cresc și condițiile necesare vieții arborilor, apoi am denumit și recunoscut fructele specifice verii, importanța acestora pentru sănătatea noastră.

La educația plastică preșcolarilor li s-a propus realizarea temei în două moduri:

- un grup va desena cireșe cu creioane cerate roșii, apoi va acoperi întreaga suprafață cu acuarelă verde pentru a obține o parte a unui copac cu cireșe, copac al cărui trunchi este deja fixat pe unul din panourile din clasă;
- al II-lea grup va executa cireașa prin mototolire, care se va prinde pe coroana verde existentă pe panou.

Pe lângă antrenarea mușchilor mici ai mâinii și ai analizatorilor tactil și vizual, copiii își valorifică noțiunile primite la alte categorii de activitate.

Ideea de lucru în echipă, dorința de a realiza o lucrare cu valențe estetice concură la crearea unui climat afectiv favorabil progresului, stimulării creativității.

Una din tradițiile grupelor noastre este ca la aniversarea unui copil să îi „facem" o „carte", o carte cu atâtea pagini câți copii sunt și în care fiecare desenează, cu dragoste, „ceva" frumos, de la peisaje până la chipuri vesele. Culorile vibrează, liniile se întrepătrund, scoțând la iveala universuri nebănuite. Iar bucuria este cu atât mai mare cu cât fiecare filă primește un loc în îmbrățișarea unor coperte colorate pe care educatoarea scrie „La mulți ani!"

De altfel, deținem o adevărată bibliotecă făurită de piticii noștri: aveam „carte" cu animale sălbatice sau domestice (desenate, cu decupaje), carte cu mijloace de transport și chiar o carte cu fructe și legume.

Uneori desenul sau imaginea înserată pot înlocui cuvintele și arată curiozitatea, dar și ingeniozitatea, dragostea pentru cunoaștere.

Încurajarea, sprijinul educatoarei sunt esențiale pentru copii.

Concluzii

Învățarea diferențiată este o strategie care încurajează copiii timizi, fără încredere în ei.

O altă culoare aleasă decât cea aflată pe lucrarea model poate deveni elementul de originalitate al noii lucrări (și nu o greșeală), o linie mai amplă poate oferi o nouă perspectivă (și nu mai este prilej de reproșuri).

Potențialul ascuns al unui copil este scos la lumină numai dacă îi acordăm *atenție*, *încredere*, *grijă*. Numai profesorii de excepție stăpânesc acest A.B.C.

Bibliografie:

1. *** – *Programa activităților instructiv-educative în grădința de copii*, Bucureşti, Editura „V@l Integral", 2000;
2. *** – *Metoda proiectelor la vârste timpurii*, Bucureşti, Editura „Miniped", 2002.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ARTISTICO-PLASTICE ÎN CADRUL DISCIPLINEI OPȚIONALE „GRAFICĂ ȘI PICTURĂ"

(STIMULATING ARTISTIC-PLASTIC CREATIVITY IN OPTIONAL CLASSES OF GRAPHICS AND PAINTING)

inst. Rodica-Gabriela Olteanu, inst. Constanța Șerban,
Școala cu Clasele I-VIII „Mihail Sebastian", București

Abstract:

In optional classes of graphic and painting we have observed the activity and the performances of the 1st and 2nd grade pupils so as to stimulate and improve the artistic-plastic creativity at this age. This activity has also crated the premises for a study which started from the following hypothesis: the optional classes of graphic and painting performed throughout a semester influence in a positive manner the pupils' creativity, improves it and facilitates the obtaining of higher grades for the creativity tests given to the pupils after this training.

În funcție de cum este organizat și orientat, procesul de învățământ poate duce la dezvoltarea gândirii creatoare. Desenele copiilor pot fi exemplu de „creativitate expresivă" cum o numește I. A. Taylor, caracteristicile lor cele mai importante fiind spontaneitatea și libertatea. Cu cât se oferă copilului mai mult posibilitatea de a fi spontan și independent, cu atât mai creator va fi el mai târziu.

Programa analitică de educație plastică pentru

Scanned with OKEN Scanner

învățământ primar prevede ca obiective prioritare familiarizarea elevilor cu elementele de limbaj plastic, inițierea lor în problemele actului de creație, dezvoltarea gândirii artistico-plastice, precum și dezvoltarea sensibilității și a gustului împreună cu dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor.

Pornind de la opțiunea copiilor pentru o disciplină din cadrul ariei curriculare „Arte" și având în vedere aspectele mai sus prezentate, am introdus disciplina opțională „Grafică și pictură" în cadrul căreia s-a urmărit activitatea și rezultatele pe care le pot obține elevii de la clasele I-II sub raportul stimulării și educării creativității artistico-plastice la aceste vârste.

Această activitate a permis și un studiu care a pornit de la urmatoarea ipoteză: disciplina opțională „Grafică și pictură" desfășurată de-a lungul unui semestru, influențeaza pozitiv creativitatea elevilor, o dezvoltă și determină obținerea unor scoruri mai înalte la testele de creativitate aplicate elevilor după acest antrenament.

Pentru măsurarea factorilor creativității artistico-plastice s-au calculat scorurile obținute de elevi la testele de creativitate aplicate atât înaintea antrenamentului creativ, cât și după acesta.

Opționalul s-a realizat pe parcursul semestrului I al anului școlar 2004-2005 la Școala Nr. 280 „Mihail Sebastian", la clasele I și a II-a, câte o ședință de 40 de minute pe săptămână, timp de 8 săptămâni.

Metodologia utilizată:

- testele de creativitate aplicate la începutul și la sfârșitul antrenamentului creativ, în vederea diagnosticării capacităților creatoare ale elevilor;
- metoda observației, utilizată de-a lungul întregii activități cu elevii;
- metoda experimentului, centrată pe antrenamentul creativ;
- metoda analizei produselor activității, întrebuințată în cadrul fiecărei ședințe de cerc (evaluarea planșelor realizate);
- metoda chestionarului;
- analiza statistică, cu ajutorul căreia s-au întocmit tabele, histograme comparative care indică nivelul capacităților creatoare la un moment dat.

Din motive de spațiu, nu vom prezenta etapele cercetării și nici analiza datelor obținute. Importante sunt concluziile desprinse în urma interpretării rezultatelor cercetării.

În urma antrenamentului creativ la educație plastică, elevii au obținut progrese sub raportul atitudinilor în ceea ce privește necesitatea stimulării și dezvoltării creativității și au manifestat interes, dovedind motivație pozitivă de lungă durată pentru astfel de activități.

Pe ansamblu, se poate spune că manifestările creative ale elevilor, fiind stimulate, s-au înmulțit, creativitatea elevilor dezvoltându-se. Pe parcursul unui singur semestru creativitatea elevilor, prin antrenamente, poate înregistra o ușoară evoluție. Analitic, componentele sale înregistrează ritmuri diferite: fluiditatea cât și flexibilitatea marchează o ușoară creștere. Nu același lucru se poate spune și de originalitate, care nu poate fi modificată într-o perioadă așa de scurtă.

Creativitatea a devenit astăzi un indicator în mai multe domenii de activitate, un indiciu al calității activității în multe profesiuni și exprimă culmea pe care o poate atinge o persoană în procesul de inovare a activității, dar și un element de progres al vietii sociale, deci reprezintă în esență valorificarea optimă a potențialului de care dispune cineva.

În învățământ creativitatea se manifestă mai greu decât în alte sectoare. Didacticienii și teoreticienii educației arată că în procesul instructiv-educativ creativitatea se manifestă altfel, are alte particularități decât în domeniul stiinței, artei sau tehnicii. Astăzi învățământul trebuie să asigure o învățare creativă prin toate obiectele de învățământ. Învățarea creativă a devenit o cerință logică, cerință izvorâtă din caracteristicile epocii în care trăim, fiind în același timp o rezultantă a saltului revoluționar în evoluția societății contemporane mondiale.

Procesul instructiv educativ trebuie sa se bazeze pe stimularea și dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor începând cu varsta cea mai fragedă.

Societatea actuală și viitoare va cere permanent să dezvoltăm la elevi o personalitate adecvată prezentului, dar mai ales viitorului. O caracteristică a unei asemenea personalități trebuie să fie operativitatea creativă a echipamentului intelectual al elevilor.

Capacitatea creativă a volumului intelectual depinde de stimularea capacităților atitudinale (ce au fost prezentate în cadrul lucrării).

În activitatea artistico-plastică creativitatea are un câmp mai larg de manifestare. Dezvoltarea capacităților creatoare presupune inițierea elevilor de timpuriu într-o diversitate de tehnici artistice, studierea cu grijă a manifestărilor fiecărui elev și stimularea inițiativei artistice. Multiplele posibilități de manifestare a creativității copilului trebuie dirijate prin dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, prin stimularea formelor de expresie și inițierea în elementele de limbaj plastic pentru a-și putea exprima fiecare personalitatea, în modalități proprii și adecvate disponibilităților temperamentului.

Metodele și procedeele scoase în relief în cadrul studiului au avut drept obiectiv principal stimularea și dezvoltarea acestor capacități aptitudinale în cadrul activităților artistico-plastice la ciclul primar.

O condiție a învățării creatoare este aceea ca învățătorul să fie însuși un creator. Învățătorul trebuie să stimuleze curiozitatea elevilor și curajul de a combina formule, culori și unele tehnici de lucru, să creeze o atmosferă de activitate liberă, de căutări, verificări, întreceri, schimb de idei, să cultive încrederea în forțele proprii, prin aprecieri încurajatoare privind rezultatele obținute de elevi și lucrările lor.

Alte condiții ale dezvoltării creativității artistice ale elevilor sunt legate de dobândirea unor cunostințe privind expresivitatea elementelor de limbaj plastic și tehnicile de lucru specifice activităților artistico-plastice, cunoașterea diferitelor modalități de organizare a spațiului plastic în unele opere ale marilor artiști din istoria artei (contactul cu opera de artă) ca și însușirea unui vocabular plastic adecvat.

O condiție esențială a dezvoltării creativității plastice a elevilor o constituie dezvoltarea gândirii artistico-plastice a elevilor și a posibilităților de a materializa această gândire prin însușirea unor tehnici de lucru. Gândirea artistico-plastică numită și „gândire în imagini (plastice) vizuale" acționează mai ales în domeniul emoțional al vieții spirituale a elevilor, interpolează, abordează și sintetizează un bogat material informativ și rezultatele unui mare număr de experiențe plastice.

În organizarea și desfășurarea fiecărei lecții învățătorul parcurge anumite etape, care în sens larg corespund cu principalele etape ale procesului de creație. Experiența a arătat că lecția ca unitate didactică și metodică nu se poate realiza deplin numai printr-o singură metodă de învățământ, ci mai totdeauna printr-un sistem metodologic bine relaționat de învățător și îmbogățit pe parcursul experienței sale didactice cu unele idei sugerate și de rezultatele obținute. Prin talent și dăruire, învățătorul este „magicianul care face să reapară imaginile. El povestește, sugerează, trezește admirația copiilor fața de ceva..." (2), și rămâne prin exemplul său personal „cea mai eficientă dintre metode" (3).

Bibliografie:

1. Băran, V.; Harmet, Natalia; Anghel, Ghe. (coord. științifici) – *Album metodic de creație artistico-plastică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988;
2. Millerioux, J. – *Predarea desenului și inițierea artistică. Predarea la clasele I-IV*, București, BCP; 1987.

Scanned with OKEN Scanner

MODALITĂȚI DE EXPUNERE A LUCRĂRILOR DE ARTĂ PLASTICĂ – EXPOZIȚIILE ȘCOLARE

(MANNERS OF EXHIBITING ART WORKS – SCHOOL EXHIBITIONS)

înv. Nicoleta Nisteriuc,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Suceava

Abstract:
School exhibitions, appealing very much to children, are becoming a genuine incentive force engaging them in active competitions. These competitions can be organised considering more criteria: the theme, genre, technique of the work, the age and level of the students. The exhibition is an important factor of aesthetic education. Taking into consideration this aspect, the teachers must manifest a special concern in order to give it a proper aspect in accordance with the event. Creative work influences favourably the level of the learning activity, of work and of practical training.

Argument

Copiilor le place să-şi vadă expuse lucrările, să îşi arate cu mândrie realizările tuturor celor care sunt în preajma lor – prieteni, musafiri, învățători şi părinți, indiferent de vârsta lor.

Munca de creație a elevilor oferă uneori rezultate care merită să fie cunoscute şi prețuite, putând fi puse în valoare prin expozițiile şcolare.

Adevărate sărbători ale ochiului şi frumosului, *expozițiile şcolare*, cu o mare rezonanță în sufletele copiilor, devin o adevărată forță stimulatoare, îndemnându-i pe aceştia la o fructuoasă întrecere. Tot mai mulți copii îmbrățişează arta din dorința lor de a comunica şi de a se exprima. Prin desen, gândurile pot fi exteriorizate şi făcute vizibile, iar vibrația interioară poate fi descifrată.

Fiind vizitate de multă lume, expozițiile oferă prilejuri ca lucrările expuse să fie cercetate, apreciate şi comparate între ele de privitori. Astfel, pot ieşi la lumină nu numai munca şi talentul elevilor expozanți, dar şi dorința lor de a progresa.

De fiecare dată, expoziția de desene trebuie să aducă ceva nou, oglindind progresul calitativ al muncii artistice a elevilor, modul în care a fost parcursă programa şcolară de către toți elevii şi inițiativa creatoare a membrilor cercurilor artistice – dacă este cazul. În munca de organizare a expozițiilor educatorii de artă au obligația să stabilească mai întâi criteriile de ordin cultural, pedagogic şi estetic.

În general, este bine să participe reprezentanți ai tuturor claselor şcolii, în felul acesta realizându-se şi o bogată varietate de lucrări. Să nu uităm că lucrările expuse trebuie să poarte în ele întreaga sinceritate a vârstei lor, dar să reprezinte în acelaşi timp şi posibilitățile reale ale autorilor lor.

În expoziție se poate urmări şi progresul gradat al lucrărilor efectuate de elevi, pornind de la compozițiile simple pe care le fac aceştia când păşesc pragul şcolii, şi apoi cum, pas-cu-pas, se capătă priceperea şi îndemânarea realizărilor clădite pe baza îndrumărilor şi cunoştințelor dobândite în şcoală. De la an la an, se îmbogățeşte varietatea lucrărilor, în mare măsură datorită diferențierii intereselor, observându-se cum se afirmă tot mai pregnant personalitatea creatoare a elevilor.

Desenele adaugă culoare fiecărei clase, hol sau coridor. Intrările în şcoli ar trebui să reflecte educația şi creativitatea care au loc în clase.

Tipuri de expoziții

Expozițiile şcolare se pot organiza avându-se în vedere mai multe criterii: tematica, genul şi tehnica lucrărilor, vârsta şi pregătirea elevilor etc.

Expozițiile tematice cuprind lucrări (realizate în toate genurile plastice studiate) cu o anumită temă generală: „Frumusețea anotimpurilor", „Din cartea naturii", „Universul copilăriei", „Călătorie în Cosmos", „În lumea apelor", „Un dar de ziua ta", „Joaca anotimpurilor" sau compoziții grupate sub o tematică mai restrânsă. Se pot organiza în cinstea unui anumit eveniment – 1 Decembrie, 24 ianuarie, 8 Martie, 1 Iunie etc. – sau la sfârşitul semestrului sau sfârşitul anului şcolar.

Expozițiile pe genuri şi tehnici plastice pot să cuprindă lucrări de pictură, de modelaj, de grafică etc. Periodic se pot realiza expoziții de artă plastică, incluzând una sau toate tehnicile practicate de elevi, neavând o tematică unică, ci una diversă.

Expozițiile organizate pe secții separate pot cuprinde numai picturi în acuarelă şi tempera sau numai modelaje în lut sau plastilină sau numai desene executate în creion, carioca. Se pot include şi lucrări aparținând mai multor tehnici (două-cinci tehnici deosebite).

În *expozițiile colective şi de grup* se pot expune realizări individuale, dar şi lucrări de dimensiuni mai mari, colective, unde fiecare şi-a adus aportul pe măsura talentului şi aptitudinilor sale. Cu toată diversitatea lor, lucrările trebuie să dea expoziției un evident caracter unitar.

Expozițiile personale. Elevilor deosebit de talentați, cei cărora limbajul culorilor şi desenului, cu nenumăratele lor taine şi posibilități de exprimare le este deja familiar, li se vor rezerva, pentru evidențierea lucrărilor lor, panouri speciale care să cuprindă cele mai valoroase compoziții, fie că aparțin sau nu unei tematici unice.

Expozițiile temporare şi permanente pot fi organizate în orice şcoală, indiferent de posibilități, pe coridor sau într-o sală anume.

Expozițiile temporare se împrospătează periodic, în funcție de apariția unor lucrări mai bune decât cele prezentate sau mai noi. Acestea pot fi organizate la anumite intervale de timp sau pot fi chiar săptămânale, ceea ce ar duce la o creştere a dorinței de a realiza o lucrare deosebită, pentru a fi evidențiat indirect, efectul fiind pozitiv şi pentru procesul de învățământ: implicarea elevului în actul didactic, creşterea atenției, stimularea imaginației.

Expoziția permanentă poate cuprinde aproximativ 40 de lucrări realizate în diferite tehnici, lucrări care pot fi reținute în expoziție cel mult un an după care ele trebuie înlocuite cu altele recente. Pictarea unor fragmente sau a unor pereți în cadrul şcolii, creează de la sine un gen de expoziție permanentă.

Expoziția este un puternic factor de educație estetică. Avându-se în vedere acest lucru trebuie depusă o grijă deosebită pentru a-i da o înfățişare corespunzătoare acestui scop.

Indiferent de nivelul şi forma de organizare, orice expoziție de artă plastică cu lucrări executate de elevi trebuie să onoreze autorii, să marcheze un moment de referință în viața artistică a colectivității căreia îi este prezentată. Alcătuirea panourilor, învecinarea lucrărilor, efectele coloristice, inscripțiile explicative, toate acestea trebuie să exprime bun gust.

Tematica unor expoziții solicită elevilor cunoştințe despre evoluția pământului, apariția vieții pe pământ, formarea şi dezvoltarea omului, viața plantelor şi a animalelor, natura, cunoştințe despre cosmos, despre soare şi planete.

Concluzii

Expozițiile au o mare influență educativă asupra copiilor, stimulându-i şi îndemnându-i la realizări deosebite. Micii creatori sunt incitați să muncească permanent cu încordare şi

Scanned with OKEN Scanner

voință, folosind în mod conștient metode și procedee artistice clasice, moderne, mixte, expresive, care să ducă la rezultate superioare.

Munca de creație influențează favorabil nivelul activității de învățătură, de muncă și pregătire practică. Realizarea lucrărilor necesită timp, deci elevii trebuie învățați să prețuiască în mod eficient acest avut de mare preț al vieții prin îndrumarea competentă în tainele activităților artistico-plastice.

Expozițiile de artă plastică care cuprind lucrări ale elevilor pun accentul pe activitatea creatoare care îmbină munca organizată (spirit de observație, disciplină intelectuală) cu jocul spiritual (spontaneitatea, imaginația sclipitoare). Ele pot să scoată la iveală noi resurse de inteligență și creativitate, dovedind astfel valoarea expozanților.

Bibliografie:
1. Dascălu, Aurel – *Educația plastică în ciclul primar*, Iași, Editura „Polirom", 1997;
2. Gheorghiu, Maria – *Paleta copilăriei - primul tău caiet de artă*, București, Editura „Tedit FZH", 1998.

UN LIMBAJ COMPLET – SUNET, CULOARE ȘI CUVÂNT

(A COMPLETE LANGUAGE – SOUND, COLOUR, WORD)

înv. Rodica Ardeleanu,
Școala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Pașcani, jud. Iași

Abstract:
The human soul finds comfort in the warm colours drawn by a gentle brush on the wide vastness of the white page. Starting from this judgement we find the justification of the act of choosing a transcurricular optional subject. This has been conceived as a means of stimulating creativity, flexibility of thought, laying a stress on procedural teaching. Literature, music and the graphic arts form a homogeneous whole, which stands as a witness of human sensibility which emerges in a variety of forms.

Preocuparea pentru dezvoltarea creativității la elevi este foarte acută în ultimul timp. Acest fapt se datorează necesității societății de a avea indivizi creativi. Dinamismul cu care societatea noastră evaluează, face ca aceasta să ceară școlii formarea unei personalități care dispune de capacitatea de a se integra în această societate supusă ritmului trepidant al dezvoltării și progresului. Un astfel de individ capabil să se adapteze schimbărilor impuse, nu se poate forma decât promovându-se un învățământ formativ, centrat pe dezvoltarea imaginației și creativității elevilor.

Pentru educarea spiritului creativ în școală este necesar să se schimbe modul de gândire și stilul de muncă în clasă, cristalizate în secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupate de această latură a personalității elevului, care capătă o valoare din ce în ce mai însemnată.

Factori intelectuali care influențează creativitatea

Dintre factorii intelectuali ai creativității, sămânța roditoare o constituie imaginația care transformă impresiile, amintirile, ideile creând combinații.

Creativitatea se bazează pe memorie, alt factor intelectual al personalității, pe acumularea unui cât mai bogat material de imagini, scheme, idei.

Gândirea, alt factor intelectual, permite clasificarea imaginilor furnizate de simțuri și formarea unei concepții asupra realității.

Studiile efectuate asupra raportului dintre gândire și creativitate au arătat că există cazuri cu inteligență superioară, dar cu slabe cote de creativitate; cei cu cote mari de creativitate au cel puțin un nivel mediu de inteligență.

Spiritul de observație, deși nu intervine în procesul creativ din toate domeniile, în domeniul creației plastice și practic-aplicative are un rol important, de multe ori determinant.

Argument în favoarea unui opțional transcurricular

„Dintre toate mijloacele de exprimare artistică culoarea, nota muzicală... cuvântul ne leagă, cu sau fără voia noastră, de viața sufletească a neamului din care ne-am născut." (G. Tutovanu)

„Dacă muzica ne spune ceva – nu o poveste sau o imagine, ci un simțământ – dacă ne face să ne schimbăm lăuntric, înseamnă că o înțelegem." (L. Bernstein)

„Arta – afirma Aristotel – ne construiește într-un anumit fel firea și ne poate obișnui să ne bucurăm cum se cuvine; sau poate contribui la trecerea cu folos a timpului, sau la formarea înțelepciunii."

Dacă la toate aceste argumente mai adăugăm și faptul că sufletul omenesc se încălzește la căldura culorilor împrăștiate de penson pe o imensitate albă a foii de desen, obținem un motiv destul de întemeiat pentru justificarea alegerii unui opțional transcurricular. Acesta a fost conceput ca o modalitate de stimulare a creativității, a flexibilității gândirii cu accent pe învățarea procedurală. Literatura, muzica și artele plastice se regăsesc într-o construcție unitară, mărturie a sensibilității umane care irupe într-o varietate de modalități de exprimare.

Limbajul muzical reprezintă o modalitate de stimulare a „gândirii culorii", „imaginației culorii" și transpunerii acestora în cuvinte. Apropierea copilului de muzică și literatură se realizează firesc; sunetele și cuvintele se transformă, trec prin vis și inspirație, în culoare, trăsătură de penel, creion, cariocă, guașă. Considerăm sunetele, culorile și cuvintele mijloace privilegiate de cunoaștere a personalității umane.

În acțiunile de modelare a personalității umane, școala are la dispoziție diferite limbaje: al sunetelor, al cifrelor, al mișcării, al formelor și culorilor. Pentru a avea eficiență socială și formativă, învățământul trebuie să se bazeze pe absolut toate limbajele, între acestea și pe cel al artelor plastice, pe caracterul expresiv și simbolic al culorii, liniei, formei.

Valențele educative ale opționalului „Sunet, culoare, cuvânt"

Limbajul literar, cromatic, muzical valorificat prin intermediul acestui opțional determină posibilități multiple de comunicare, cooperare, contribuind la flexibilitatea gândirii, stimularea creativității, dorinței de afirmare și dezvoltarea simțului artistic.

Obiectivul transdisciplinar urmărit în cadrul opționalului este:

Stimularea capacității creatoare a elevilor prin intermediul artelor plastice, muzicii și literaturii.

Arii curriculare implicate: Limbă și comunicare; Arte.

Obiective cadru:

1. Dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă;
2. Utilizarea tehnicilor specifice artelor plastice în realizarea unor compoziții libere;
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului muzical;
4. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului specific limbii, muzicii și artelor plastice.

Creația este jocul lor suprem. Să-i lăsăm pe copii să deseneze, să cânte, să viseze, să danseze. Suntem atrași de miraculoasa artă a copiilor, de talentul lor nativ de a potrivi

Scanned with OKEN Scanner

cuvintele, dar mai ales de posibilitatea uluitoare pe care o au de a vedea culori noi, inedite în natură, în realitatea care ne înconjoară.

Importanța activităților plastice în procesul de învățământ

Copiii știu să viseze și visează. Aceste vise prind contur și culoare, iar în spatele lor descoperim pasiunea pentru sensuri adânci. Dincolo de „jocul lor", care se desfășoară pe suportul de desen, se ascunde o lume complexă cu trăiri adevărate. Copiii au vocația sentimentelor frumoase pe care le place să și-o manifeste prin cuvinte și migală, dar de cele mai multe ori prin culoare.

Cântecul, jocul muzical înviorează atmosfera clasei și dă prilej elevilor să se relaxeze.

Arta este un mijloc creator și atractiv de exploarare a materiilor de învățământ. Cu ajutorul activităților artistico-plastice putem ilustra concepte pe care să le predăm și putem verifica înțelegerea conceptelor ca urmare a produselor realizate de elevi. Putem descoperi în desenele copiilor modul cum aceștia au înțeles ideea, operația, conceptul. Desenul devine limbaj al personalității, exprimând de multe ori conținuturi psihice pe care individul nu le cunoaște.

Școala nu-și propune să facă din fiecare elev un artist, ci să asigure condiții optime și să creeze pentru fiecare copil climatul pentru manifestarea și dezvoltarea lui în raport cu aptitudinile fiecăruia.

Îndemnul lui Rousseau – „Începeți prin a vă studia elevii, pentru că, cu siguranță, nu-i cunoașteți câtuși de puțin!" este parcă mai actual ca oricând.

Una din principalele metode cu foarte bune rezultate în cunoașterea individului școlar este studierea produselor activităților elevilor, având la bază ideea că valoarea oricărui individ se reliefează în activitatea pe care o desfășoară. Prin produse ale activității elevilor se înțelege tot ceea ce realizează aceștia în școală sau în afara ei, impus sau din proprie inițiativă.

Prima activitate independentă pe care o desfășoară copilul la intrarea în școală este desenul, acea probă de evaluare inițială a fiecăruia dintre ei. Desenul copilului reprezintă o scriere inconștientă prin care copilul ni se destăinuie. Astfel, prin intensificarea trăsăturilor ne putem forma o imagine asupra caracterului elevului: linii subțiri abia marcate și corecturi repetate dezvăluie un copil care nu are încredere în sine, un copil timorat, inhibat; linii puternic marcate, riscând ruperea hârtiei, dezvăluie un copil agresiv; liniile de intensitate medie reprezintă pe copilul echilibrat din punct de vedere afectiv; desen murdar, confuz, ca de ciornă dezvăluie un copil care poate prezenta dificultăți de scriere.

Copilul, în desenul său, „povestește grafic", fără a folosi neapărat litere sau cuvinte – desenele vorbesc în locul lor.

Concluzii

Interdisciplinaritatea este una din noile orientări ale reformei învățământului cerută de modul de dezvoltare actuală și de perspectivă a științelor.

Prin activitățile plastice, viața se aduce în școală, filtrată prin ochiul, mintea și sufletul copilului, care învață să desluşească esențialul și expresivul din bogăția elementelor realității. Prin resursele descriptive și concretizatoare se transmit mai precis și mai direct decât prin vorbire sau scriere imaginea în ansamblul sau relațiile dintre părțile componente ale unui obiect ori aspect din natură.

Relațiile dintre disciplinele artistico-plastice și celelalte discipline de învățământ se stabilesc prin folosirea unor mijloace care să ilustreze corelarea dintre cunoștințele elevilor și posibilitățile lor de exprimare.

Fiecare elev, luat în individualitatea sa, prin prisma artelor frumoase, își găsește un corespondent sufletesc în sursa inepuizabilă de comparații posibile. Interpretarea mesajului pictural, muzical și sau literar se face în virtutea unei necesități de cunoaștere a adevărului, a binelui și frumosului.

Creativitatea este una dintre cele mai mari preocupări ale vieții și vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent și adaptativ. Elementele definitorii ale creativității sunt fluența de idei, flexibilitatea și originalitatea. Fiind o rezultantă a funcționării optime a întregii personalități, creativitatea reprezintă sinteza unor factori multipli de natură intelectuală și atitudinală, la care se adaugă factorii motivaționali și emoționali.

Bibliografie:

1. Gârboveanu, Maria; Negoescu, Victoria; Nicola, Grigore – *Stimularea creativității elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
2. Văideanu, G. – *Interdisciplinaritatea în învățământ. Perspective și probleme de realizat*, Iași, 1984.

METODE ȘI PROCEDEE DE ABORDARE A SOLFEGIERII

(METHODS AND TECHNIQUES OF APPROACHING SOL-FAING/ SOLMIZATION)

înv. Dorina Pintilie,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamț

Abstract:

In order to be successful in teaching sol-faing/ solmization, we must first be careful to take into consideration the main methodological general problems which each lesson faces. The best results are obtained when one works individually with the students. So that the teaching process might be fluent, it is necessary that the teacher be bound with all the students by feelings of affinity and respect. One must avoid the appearance of monotony during the lesson, a situation which determines sleepiness and nervousness among the students.

Trepte psihologice în cunoașterea muzicii

În cartea sa, „Un capitol de educație muzicală", George Breazul amintește despre cuvintele lui Spiru Haret:

„Scopul introducerii studiului muzicii în învățământ nu este de-a încărca pe școlarii noștri cu niște cunoștințe pur teoretice, ci de-ai învăța să cânte anume bucăți de acelea care să aibă puterea de a-i mișca. Primele elemente de metodică muzicală nu pot fi aflate într-un alt chip și alt undeva, decât în exteriorizările muzicale ale copilului sau din ambianța lui".

Pentru a determina specificul predării și învățării muzicii, apoi și metodele corespunzătoare acestui obiect, este necesară referirea la treptele psihologice ale cunoașterii muzicale. Sunt trei trepte psihologice în cunoașterea muzicii: perceperea, înțelegerea și realizarea practică, cărora le corespund metodele demonstrării, explicării și exercițiilor.

Pentru a atinge un succes în problema solfegierii trebuie mai întâi să se aibă în vedere principalele probleme metodice generale de care să se țină seama în orice lecție. Cele mai bune rezultate se obțin când se lucrează individual cu elevul. Pentrul ca procesul de instruire să aibă fluiditate, este necesar ca învățătorul să fie legat de copii prin sentimente de simpatie și respect. Trebuie să se evite instalarea monotoniei în ora de curs care determină starea de somnolență a elevilor, precum și nervozitatea lor.

Scanned with OKEN Scanner

Atenția copiilor va fi mereu trează dacă va fi folosită ca procedeu de lucru alternanța asimetrică cu una din variantele sale: propunător-clasă sau solist-clasă, între grupele clasei, între un instrument muzical şi clasă, între voce şi gând.

Monotonia lecției este determinată şi de vorbirea plată a cadrului didactic – prin aceea că solicită timp îndelungat, până la epuizare, atenția elevilor. Copiii au tendința de a cânta simultan cu învățătorul, prin aceasta biruindu-şi propria timiditate. Abia în urma a 2-3 audieri vor fi solicitați să redea ceea ce au înregistrat. Este bine să fie folosită gestica pentru a susține şi sugestiona gândirea copilului pe linia fragmentului: însă aceste gesturi vor fi numai orientative şi generale (în sus, în jos, treptat, salt, zig-zag) nu fixe, ca în fonomimie. Solfegierea începe după ce au fost învățate elementele de durată şi înălțime a sunetelor. Vom opera la început cu valori de pătrime, optime, doime, precum şi pauzele corespunzătoare lor pe scara internațională: sol—mi—sol; la—sol—mi—do. Solfegierea se realizează prin intonarea simultană a înălțimii şi a duratei sunetelor, cu numirea lor muzicală: DO, RE, MI etc.

Formarea deprinderii de a solfegia

Formarea deprinderii de a solfegia necesită următoarele activități:

a. precizarea solfegiului sau a cântecului care va fi studiat;
b. analiza şi explicarea elementelor melodice şi ritmice din acest exemplu muzical;
c. citirea ritmică şi citirea melodică a exemplului respectiv;
d. solfegierea propriu-zisă a acestui exemplu.

Dacă solfegierea exemplului care va fi studiat este făcută de învățător, analizarea şi explicarea elementelor melodice şi ritmice va fi făcută de elevi cu ajutorul întrebărilor puse de cadrul didactic. Se va stabili gama (după prima şi ultima notă a cântecului), apoi se va vedea în ce măsură este scris cântecul, se vor stabili de asemenea intervalele melodice şi ritmice ale cântecului. După ce se observă valorile notelor muzicale, se repetă noțiunile teoretice despre durata unei optimi, pătrimi, doimi, şi-n acelaşi timp se tactează fără a intona. Citirea ritmico-melodică se efectuează de către elevi, călăuziți de învățător.

Aceste etape sunt necesare pentru a realiza în mod separat aspectele practice de intonare a înălțimii şi a duratei sunetelor. Pentru o mai bună conştientizare a valorilor de note se va face citire ritmică (fără tactare) cu menționarea acestor valori: do optime, mi optime, sol pătrime, la doime etc. Acest tip de citire se repetă de trei, patru, ori, apoi se va citi ritmic numai cu silabele notelor, dar însoțite de tactare. Înainte de citirea melodică se precizează tonul după diapazon, se intonează gama DO şi arpegiul şi se precizează tempoul – cadrul general în care se va desfăşura acțiunea ritmică. Va fi interpretată model melodia, repetându-se de trei, patru ori. Va fi intonată şi cu ajutorul cuvintelor după care se va trece la solfegierea propriu-zisă a cântecului. Aceasta se recomandă a fi făcută pe fragmente muzicale şi se va lucra întâi colectiv, apoi pe grupe individuale, insistându-se permanent pe corectitudinea solfegierii, dar şi pe expresivitatea ei. Permanent se va ține cont de tonul corect luat de la diapazon sau instrument şi se vor corecta greşelile care se ivesc în timpul solfegierii. Se va realiza o intonare în colectiv, pe grupe şi individual. Se va avea în vedere să fie antrenați cât mai mulți elevi, pentru a evita delăsarea celor timizi sau vedetismul altor elevi mai curajoşi.

Este bine să se imprime lecțiilor o atmosferă plăcută, de calm şi linişte generală, să nu existe în preajmă elemente de bruiaj sau de sustragere a atenției copilului. Când acesta a început să dovedească siguranță în intonație, se poate folosi acompaniamentul armonic. Copiii trebuie să fie deprinşi cu cântatul în piano, nuanța de forte fiind folosită numai pentru efecte speciale. Cântatul mereu în forte nu numai că nu este frumos, dar oboseşte organul vocal, afectează finețea auzului şi chiar starea generală de sănătate. Cântatul priano este mai frumos şi mai sănătos pentru laringe. La început, la exercițiu trebuie să fie folosită aceeaşi intensitate, întrucât sunetele mai puternice par mai înalte, iar cele mai şoptite par mai joase.

În general ultima notă a unui exercițiu muzical trebuie să aibă coroană: sunetul va fi ținut mai lung pentru a se obişnui copiii să se asculte, să-şi omogenizeze vocile între ei şi să-şi dezvolte capacitatea toracică. Fiecare exercițiu după ce a fost cântat model trebuie să fie reluat de mai multe ori cu elevii, folosind comanda în circuit – reluarea fără oprire, comanda fiind dată pe ultima măsură. Este bine ca exercițiul din cadrul unei lecții să fie executat în aceeaşi tonalitate şi nu în tonalități prea depărtate, pentru ca dificultățile să fie mai uşor de întrezărit.

Solfegiere, vocalizare, execuție

Similară cu solfegierea este şi vocalizarea, în care intonarea sunetelor se face cu o singură vocală, în locul silabelor DO, RE, MI. Aceasta se poate face şi în gând – solfegierea în gând este foarte importantă pentru formarea auzului interior. Solfegierea constituie un scop în cadrul activităților muzicale când facem exerciții pentru formarea deprinderilor de a intona simultan înălțimea şi durata sunetelor, dar şi un mijloc în cadrul activităților din lecție, când este folosită la intonarea diferitelor exemple muzicale pe care le studiem. Un solfegiu trebuie să îndeplinească două condiții importante: să aibă valoare estetică, adică să nu fie doar o însuşire de note cu durate şi înălțimi diferite şi să aibă o anumită orânduire metodică a elementelor melodice şi ritmice din cuprinsul lui.

Solfegierea este o activitate specifică muzicii vocale. Corespondentul ei în muzica instrumentală se numeşte execuție. Solfegierea este necesară şi în muzica instrumentală, mai ales înainte de a începe studierea instrumentului respectiv.

Compozitorul Liviu Comes susține că „apropierea copiilor mici de muzică trebuie să se facă fără efort, cu plăcere, pe calea cea mai proprie vârstei şi anume prin joc".

Bibliografie:

1. Guileanu, V.; Iuşceanu, V. – *Tratat de teorie a muzicii*, Bucureşti, Editura „Muzicală", 1963;
2. Lupu, Jean – *Educarea auzului muzical dificil*, Bucureşti, Editura „Muzicală", 1988.

EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR MUZICALE. EVALUAREA SUMATIVĂ

(THE FORMATIVE ASSESSSMENT OF THE MUSICAL COMPETENCES. THE SUMMATIVE ASSESSMENT)

educ. Aurelia Ciomîrtan,
Grădinița Nr. 4, Botoşani
educ. Silvia Popa,
Grădinița Nr. 5, Botoşani

Abstract:

The formative assessment of the musical competences within the kindergarten requires the analysis of the child's activity, in the present case, with reference to his/her musical activity. The children are assessed especially by means of observation. The summative assessment verifies a larger

Scanned with OKEN Scanner

amount of qualities and skills. It can be planned during some festivities/ artistic activities throughout the year or the special period of evaluation.

Evaluarea formativă

Evaluarea formativă a competențelor muzicale în cadrul grădiniței necesită notarea evenimentelor despre copil, în cazul de față, la activitatea muzicală. Copiii sunt apreciați mai ales prin intermediul observației. Deci, pe acea foaie care trebuie să stea la îndemâna educatoarei (unde notează evenimentele care apar pe parcursul unei zile) vor apărea și notați de genul:

- Ionel este un bun ascultător.
- Oana a creat un scurt fragment muzical.
- Felicia a interpretat corect cântecul „Pisicuța".
- Alin a executat corect mișcări sugerate de textul cântecului.

Sau:

- Sorin nu are suficient de bine dezvoltat aparatul respirator, nu și-a format deprinderea corectă de a respira în ultimul cântec.
- Vlad nu și-a însușit corect melodia cântecului „Vara".
- Crina nu are dezvoltat simțul ritmic.

Observațiile obținute pe parcursul zilei vor fi trecute în fișa de educație muzicală a copilului respectiv. Aceste observații se pot realiza în diferite momente ale zilei și în locuri diferite:

- La spălător (interpretând un cântec adecvat).
- În desfășurarea unei activități interdisciplinare. Exemplu: Cunoașterea mediului – joc didactic „Spune pe cine ai găsit", grupa mică. Scopul informativ al lecției – recunoașterea animalelor domestice și sălbatice învățate. Pe parcursul desfășurării activității, copiilor li se poate sugera să cânte cântece despre acestea. În acest context se pot face notații de genul: Mariana a executat corect mișcări sugerate de textul cântecului „Iepurașul".
- În activități de predare a unor jocuri muzicale: „Dacă ai vrea să fii", copiii sunt puși în situația de a crea cântecul cocoșului, al ursului, al găinii, al avionului, al vîntului etc.

Se fac notații de genul:

- Cristina a creat un fragment melodic pe aceeași înălțime (SOL).
- Vali a creat cântecul cocoșului pe înălțimi diferite (SOL, SOL, LA, SOL).

Constatările în urma acestor însemnări pot fi trecute în grafice.

MODEL DE GRAFIC AL PROGRESULUI

Numele și prenumele copilului	Data	Achiziții	Măsuri

Trebuie încurajate autoevaluarea și interevaluarea deoarece, după cum s-a mai subliniat, au efect deosebit de benefic, prin crearea unei atitudini pozitive, responsabilă față de propria activitate.

Evaluare sumativă

Acest tip de evaluări verifică o cantitate mai mare de cunoștințe și deprinderi. Ele pot fi planificate cu ocazia unor serbări pe parcursul anului sau în perioadele de evaluare: serbare închinată lui Moș Crăciun, serbare organizată cu ocazia zilei de 8 Martie, serbare organizată la terminarea grupei pregătitoare – „La revedere, grădiniță!", șezători.

Aceste programe artistice realizate în primul rînd cu ajutorul cântecelor, jocurilor muzicale, scenetelor muzicale, dau posibilitatea educatoarei de a constata, a informa, a diagnostica, a prognostica și a lua decizii în ceea ce privește nivelul pregătirii copiilor din punct de vedere cognitiv, socio-afectiv, psiho-motric, a limbajului, estetic.

Evaluări sumative se efectuează în perioadele de evaluare în cadrul activităților muzicale sau în activități interdisciplinare. Aceste probe de evaluare trebuie foarte bine gândite pentru a ajunge la rezultate care să reflecte copilul în ceea ce privește educația sa muzicală. Deci planificarea, pregătirea, desfășurarea, stabilirea metodelor folosite necesită o analiză minuțioasă, muzica fiind cea mai profundă dintre arte.

În urma analizei rezultatelor evaluării educatoarea va putea să valorifice competențele muzicale ale copiilor în diferite activități: cor, brigăzi artistice, dansuri populare etc.

Probe de evaluare

1. *Evaluarea sunetelor joase și înalte*

a) Glasul oii și al mielului;

Conținut: ascultarea glasului oii și al mielului înregistrate pe casetă.

Item: pe o fișă unde se află imaginile oii și al mielului, copilul va sublinia cu culoare roșie imaginea animalului care avea glasul gros și cu culoare albastră imaginea animalului care avea glasul subțire (înalt).

b) Cântecul caprei și al lupului din povestea „Capra cu trei iezi";

Conținut: copiii vor asculta cântecul caprei și apoi cântecul acesteia interpretat de lup (înregistrate pe casetă sau interpretate de educatoare).

Item: să lipească pe fișă, lîngă ușa caprei animalul care a cântat cu sunete înalte.

c) Mîinile tale cântă;

Conținut: audierea unui fragment muzical (pe pătrimi): SOL, LA, SOL, LA.

Item: copilul va avea în mînă o carioca și va reda pe foaie mersul melodic suitor sau coborâtor.

2. *Evaluarea simțului ritmic*

a) Jocul bețișoarelor;

Conținut: audierea unei formule ritmice pe pătrimi tactată de educatoare cu ajutorul unui bețișor (bătăi în masă).

Item: copiii așezați la măsuțe, cîte doi, vor fi antrenați să bată în masă, întîi primii doi, apoi ceilalți, până vor intra în ritm toți. Se poate schimba ritmul pe optimi.

b) Bunicul și nepotul;

Conținut: Li se va prezenta copiilor mersul bunicului (pătrimi) și mersul nepotului (optimi).

Item: copiii vor executa pe rând mersul bunicului și al nepotului. La grupa mare pregătitoare pot fi puși să meargă în același timp doi copii: unul ca bunicul și altul ca nepotul.

3. *Evaluarea însușirii conținutului cântecului*

Conținut: siluete care reprezintă elemente din conținutul textului cântecului ce vrem să-l evaluăm.

Item: să aranjeze siluetele de la stînga la dreapta în ordinea în care apar în textul cântecului.

4. *Cunoașterea instrumentelor muzicale*

Conținut: audierea unor instrumente muzicale.

Item:

a) încercuiește cu culoare verde imaginea instrumentului pe care îl auzi cântînd.

b) alege de pe masă instrumentul pe care îl auzi cântând.

c) așează marginile instrumentelor în ordinea în care le-ai auzit cântînd.

Bibliografie:

1. Coliban, Cristina – *Rolul jocurilor ritmice în cadrul activităților muzicale*, București, Culegere metodică, 1975;
2. Dolgoșer, Maria; Marinescu, Elisabeta – *Metodica educației muzicale în grădinița de copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972;
3. Ioneț, Doinița – *De la alfabetizarea muzicală la redarea unui cântec*, Revista *Învățământului Preșcolar*, Nr. 2-3, 1991;
4. Lupu, Jean – *Educația auzului muzical dificil*, București, Editura „Muzicală", 1988.

Scanned with OKEN Scanner

ABILITĂȚI PRACTICE – OBIECT DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CICLUL PRIMAR ŞI APLICAȚIILE LUI

(PRACTICAL ABILITIES – A DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOL AND ITS APPLICATIONS)

înv. Maria Cristoreanu, înv. Milica Dantiș,
Școala cu Clasele I-VIII „Ion Basgan", Focșani

Abstract:

The activity which the teachers perform at the discipline of practical abilities is conducted after a plan and a curriculum. Classes of practical abilities stimulate pupils' desire for knowledge and constitute a means of accumulating, consolidating and intensifying one's knowledge. This kind of activity also constitutes a good opportunity of putting into practice the knowledge they acquired in other disciplines: mathematics, Romanian, sciences, geography, drawing. These lessons have a highly educative character, contributing to forming the pupils' moral features.

Încă din primele clase ale şcolii generale, elevii sunt antrenați în mod sistematic în efectuarea unor activități practice simple, cum sunt activitățile de autoservire şi deservire a colectivului. Elevii sunt puşi în situația de a se pregăti zilnic pentru plecarea la şcoală, pentru înapoierea acasă, sunt organizați pentru efectuarea serviciului pe clasă şi şcoală şi participă la diferite alte activități.

Spre deosebire de formele de activitate practică amintite mai sus, activitatea desfăşurată la abilitățile practice are loc pe baza planului de învățământ şi a unei programe bine stabilite. Întregul conținut al programei este repartizat pe teme mari şi se predă în mod sistematic, într-o succesiune corespunzătoare.

Activitățile desfăşurate în cadrul orelor de abilități practice stimulează activitatea de cunoaştere a elevilor. Lecțiile de Abilități practice constituie un mijloc de acumulare, de consolidare şi aprofundare de cunoştințe. Abilitățile practice constituie un bun prilej de aplicare în practică a cunoştințelor însuşite la alte obiecte: matematică, limba română, ştiințe, geografie, desen.

De asemenea, numeroase obiecte executate la aceste ore pot fi utilizate ca material didactic pentru obiectele enumerate mai sus.

Orele de abilități practice au o deosebită valoare educativă, contribuind la formarea trăsăturilor morale şi de caracter ale elevilor.

Îmbinând activitatea intelectuală cu cea fizică la nivelul cerințelor programei şi al posibilităților elevilor, ei îşi vor da seama că orice muncă fizică, fie ea cât de simplă, orice meserie presupune o pregătire teoretică, o cunoaştere temeinică a proprietăților materialelor de lucru, a unor reguli de prelucrare a acestora, de folosire a instrumentelor şi uneltelor de lucru.

În cadrul acestei ore elevii vin în contact cu numeroase obiecte pe care le observă şi le analizează, sunt puşi în situația de a observa materialul de lucru, modelul obiectului care urmează să se confecționeze, ceea ce duce la dezvoltarea spiritului de observație şi a atenției.

Faptul că pe parcursul activităților elevii trebuie să memoreze explicațiile primite despre confecționarea unor obiecte, determină dezvoltarea gândirii şi a imaginației.

Fiecare oră de abilități practice trebuie să înceapă cu organizarea locului de muncă şi să sfârşească cu curățirea acestuia. Toate aceste operațiuni fac ca elevii să-şi dea seama că nu pot lucra oricum şi oriunde.

Actualul curriculum, corespunzător disciplinei abilități practice din cadrul ariei curriculare Tehnologii, oferă o paletă largă de activități prin care elevul îşi poate acoperi sfera de interese.

Începând din clasa I se fac primii paşi în direcția pregătirii elevilor pentru viață. În acest sens, un rol important revine şi lecțiilor de abilități practice.

Pentru a da o notă de seriozitate muncii lor, copiii iau cunoştință despre utilitatea obiectelor confecționate.

De exemplu, la capitolul „Lucrări din hârtie" se pot efectua obiecte diferite, care pot fi utilizate chiar de către ei: semnul de carte, coşulețul, cadranul de ceas, felicitarea, masca, abacul. Ei au lucrat cu deosebită plăcere, aflând despre utilitatea şi importanța obiectelor confecționate. În urma prezentării lucrărilor la diferite expoziții cu vânzare, elevii şi-au dat seama de valoarea muncii lor. Multe din lucrări au fost vândute, banii obținuți fiind folosiți în interesul clasei. Confecționarea lor se va relua în fiecare clasă, însă mult îmbogățită şi cu un alt scop.

Hârtia şi cartonul sunt materiale familiare tuturor. Ele sunt cel mai uşor de găsit şi de folosit şi dau rezultate spectaculoase şi rapide.

De Crăciun, am confecționat cu elevii clasei *măşti*. Țara Vrancei este recunoscută pentru confecționarea acestora. Măştile sunt la fel de vechi ca lumea. Ele pot amuza sau speria pe cineva, dar, înainte de toate, ele sunt jocul preferat al multor copii.

Cea mai simplă mască este cea din pungă de hârtie. Modalitatea de confecționare este următoarea: se ia o pungă destul de largă, astfel încât să încapă în ea capul unui copil; punga trebuie să fie netipărită; se decorează cu hârtie creponată care se taie în fâşii; se pictează şi se decupează ochii; se lipeşte un nas de altă culoare.

Masca pentru ochi se confecționează dintr-o bucată de carton în formă dreptunghiulară care se îndoaie, se desenează , apoi se decupează ochii; se prinde cu un elastic.

Am mai confecționat măşti simple din carton. Masca reprezintă o bucată de carton de mărime medie astfel încât să cuprindă fața. Ca metode de lucru folosite în realizarea acestui tip de mască menționăm îndoitul şi decupatul. Părul măştii a fost confecționat din fâşii de hârtie colorate diferit.

Vrâncenii confecționează măşti şi din materiale textile. Se decupează conturul din material de sac sau postav. Se decupează ochii, nasul şi gura. În jurul lor se pun boabe de fasole sau porumb. Părul se confecționează din fâşii textile sau din hârtie.

Măşti interesante se pot obține şi din baloane. Se umflă balonul după care pe el se lipesc fâşii de hârtie, chiar în 2-3 straturi. Se lasă să se usuce, apoi se sparge balonul. Se decupează în două, obținându-se astfel două măşti. Apoi, fiecare copil decorează masca cum doreşte. Se prind de față cu un elastic

Tot o lucrare interesantă care se realizează din carton este şi *semnul de carte*. Lucrarea se poate executa încă din clasa I, urmând să se reia şi să se complice în clasele următoare. Astfel, în prima clasă a ciclului primar, dintr-un carton se decupează un dreptunghi care se poate decora cu figuri geometrice cunoscute de elevi. În clasa a II-a, semnul de carte se poate festona pe margini cu ață viu colorată. În clasele a III-a şi a IV-a semnul se poate confecționa din fâşii de hârtie colorată țesute, putându-se crea modele diverse.

Toate aceste teme sunt posibil de realizat în cadrul orelor de abilități practice.

Măştile şi semnele de carte confecționate de către elevii noştri au constituit tema unei expoziții pe clasă şi apoi au fost folosite cu ocazia Sărbătorilor de iarnă sau au fost oferite celor dragi.

Elevii au participat cu plăcere la confecționarea măştilor, punându-şi în joc toată imaginația şi creativitatea.

Scanned with OKEN Scanner

Așa se întâmplă la toate orele de abilități practice unde se lasă elevilor independență deplină, pentru ca ei să poată realiza prin forțe proprii produse originale.

Concluzii

Dezvoltarea creativității elevilor este posibilă când munca este susținută și continuă, având ca scop principal motivația și utilitatea.Calitatea activității propuse, ca și priceperea copilului duc la formarea și stimularea imaginației creatoare.

Încrederea în forțele proprii, climatul afectiv creat în clasă, dar și calitatea materialelor folosite în realizarea lucrărilor determină obținerea succesului dorit.

Pregătirea practică a învățătorului pentru oră constituie, în bună măsură, cheia succesului în realizarea unor lecții de calitate. La fiecare oră, învățătorul trebuie să însoțească explicațiile verbale de demonstrația practică. Este necesar ca acesta să stăpânească bine tehnica operațiilor cu privire la executarea diferitelor obiecte. Pentru aceasta, înainte de fiecare lecție, trebuie făcute exerciții speciale, care să-i asigure însușirea operațiilor de muncă și, în cele din urmă, succesul demonstrației ce se efectuează în clasă.

Dată fiind complexitatea problemelor care trebuie rezolvate cu ocazia lecțiilor de abilități practice, se impune cu necesitate pregătirea temeinică a învățătorului pentru oră.

Bibliografie:

1. Șerdeanu, Ion – *Metodica predării lucrului manual*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1968;
2. *** – *Învățământul primar*, Revistă dedicată cadrelor didactice, Nr. 2-3, București, Editura „Discipol", 2000.

COMPLEXUL DE EXERCIȚII CU FOND MUZICAL PENTRU DEZVOLTARE FIZICĂ ARMONIOASĂ – VERIGĂ DE BAZĂ ÎN ÎNVĂȚAREA DANSULUI SPORTIV

(THE GAMUT OF EXERCISES WITH MUSICAL BACKROUND FOR PHYSICAL DEVELOPMENT – AN IMPORTANT COMPONENT IN LEARNING DANCE)

înv. Elena Buzoiu,
Școala cu Clasele I-VIII „Episcop Dionisie Romano", Buzău
înv. Camelia Pârvu,
Școala cu Clasele I-VIII Nr.7, Buzău

Abstract:

Dance has a tight connection with sports and physical education, concerning both the physical and the mental abilities. Performing one of the activities from the class of physical education on a musical background seems, after our observation, to increase significantly the appeal of the lesson; the time for repeating some elements has sometimes been reduced to half as a result of the pleasure with which the children execute the movements on music, as a result of their desire to synchronize their movements with the rhythm of the music; even self-control is maximum for the coordination of some of the most expressive movements.

Argument

Dansul reprezintă mișcări ale corpului ritmice, executate de cele mai multe ori pe muzică, care servesc ca formă de comunicare sau expresie. În dans corpul devine instrument care trebuie studiat și bine stăpânit. Întreg sistemul muscular și nervos trebuie să fie adaptat printr-o învățare, o educare, o consolidare a mișcării, sprijinită de o pregătire fizică corespunzătoare.

Dansul este tranformarea mișcărilor funcționale și expresive obișnuite în mișcări extraordinare și pentru scopuri artistice. Chiar și o mișcare comună, cum ar fi mersul, este transpusă în dans într-o formă ritmică, într-un context special. El poate fi artă, ritual sau recreere, depășind scopurile funcționale folosite în muncă sau sport, pentru a exprima emoții, stări sau idei. Corpul uman poate executa mișcări, cum ar fi: rotări, aplecări, întinderi, sărituri și întoarceri. Variind aceste mișcări fizice și folosind dinamici diferite, copiii pot alcătui un număr mare de mișcări ale corpului prin lungi perioade de antrenament de specialitate.

Dansul este una dintre cele mai plăcute activități pentru copii, cu efecte pozitive și în plan psihologic (mijloc de eliberare a emoțiilor sau mijloc de coeziune a unui grup).

Prin dans copiii trăiesc muzica, iar mișcarea devine mijloc de exprimare a sentimentelor. De la cei mai mici dansatori și până la adulți, toată lumea simte beneficiile antrenamentelor, ale competițiilor și ale spectacolelor.

Prin efort susținut și prin programe de antrenament, se formează și se perfecționează atât calități specifice dansului, cum ar fi: echilibrul, sincronizarea, coordonarea, dar și calități motrice specifice diferitelor ramuri de sport: viteză, îndemânare, detentă și rezistență.

Complex de exerciții efectuate pe fond muzical – descriere

Dansul are o strânsă legătură cu educația fizică și sportul, atât în domeniul calităților fizice, cât și al celor psihice.

Vom prezenta în continuare complexul de exerciții pentru dezvoltare fizică generală pe fond musical, executat în veriga lecției „pregătirea organismului pentru efort".

I. *Exerciții pentru cap din poziția „stând"*:

1. Stând depărtat, mâinile pe șolduri: înclinarea capului înainte, lateral stânga, pe spate, lateral dreapta

2. Stând depărtat, mâinile pe șold, răsucire cu arcuire stânga (t1-t2), revenire (t3-t4), răsucire cu arcuire dreapta, revenire.

II. *Exerciții pentru brațe din poziția „stând"*:

1. Stând depărtat cu brațele întinse înainte, forfecări în plan sagital.

2. Stând, ridicarea brațelor în sus, prin lateral cu mâinile deasupra capului, revenire în poziția inițială.

Stând, cu brațele oblic în sus, ducerea brațelor prin înainte, cu zvâcnirea lor în spate – oblic, revenire, la poziția inițială.

3. Stând pe genunchi cu brațele sus: aplecarea trunchiului cu așezare pe călcâie și răsucirea lui spre stânga, cu ducerea ambelor brațe în aceeași parte; revenire cu brațele sus. Aceeași mișcare alternativ stânga – dreapta.

Scanned with OKEN Scanner

III. *Exerciții pentru musculatura trunchiului*:

a) din poziția „stând"

1. Stând cu mâinile la ceafă: ducerea piciorului stâng lateral pe vârf cu îndoirea trunchiului spre stânga, odata cu ducerea brațelor lateral, privirea spre mâna dreaptă, revenire la poziția de plecare. Aceeași mișcare în partea cealaltă.
2. Stând: pas înainte cu piciorul stâng, răsucirea trunchiului și brațelor spre stânga, apoi revenire și execuție spre dreapta.

b) din poziția inițială „pe genunchi"

3. Pe genunchi, pe căcâie șezând, trunchiul îndoit înainte, palmele sprijinite pe sol, extensia trunchiului prin alunecarea palmelor înainte.
4. Pe genunchi, pe câlcâie șezând: ridicarea și înclinarea trunchiului înapoi, odata cu ridicarea șezutei de pe călcâie și ducerea brațelor prin înainte sus.

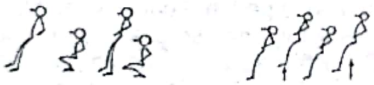
c) din poziția „șezând"

5. Șezând cu picioarele îndoite: ducerea brațelor în sprijin înapoi și extensia trunchiului.

6. Șezând sprijin înapoi: întoarcere 180 grade și trecere în sprijin culcat înainte

IV. *Exerciții pentru picioare*:

1. Stând cu mâinile pe șolduri, ghemuit revenire, ghemuit revenire;
2. Stând cu mâinile pe șolduri, sărituri drepte ca mingea;



3. Stând: ridicarea unui genunchi la piept, apucat sub coapsă, întinderea piciorului și revenire în stând.

V. *Exerciții combinate*:

1. Stând ușor depărtat: balansarea piciorului drept în stânga concomintent cu balansarea brațelor în dreapta.
2. Stând, balansarea brațelor în stânga și în sus concomitent cu balansarea piciorului în dreapta și înapoi

3. Stând depărtat, brațele sus spre stânga: rotarea brațelor prin jos, îndoirea trunchiului spre stânga cu fandarea piciorului drept și arcuirea cu brațele sus; revenire în stând depărtat, brațele spre dreapta. Aceeași mișcare în partea opusă.

Desfășurând o verigă din ora de educație fizică pe fond muzical, am ajuns la următoarele *concluzii*:

a) atractivitatea orelor a sporit considerabil;

b) timpul de repetare pentru învățarea unor elemente s-a redus uneori chiar la jumătate ca urmare a plăcerii copiilor de a executa mișcări pe fond muzical, a dorinței lor de sincronizare a mișcărilor cu ritmul muzicii;

c) autocontrolul este maxim în coordonarea celor mai expresive mișcări;

d) dezvoltarea și menținerea unei ținute corecte, dezvoltarea calităților motrice, precum și pregătirea motrică a unor ramuri sportive.

Bibliografie:

1. Ionescu, Profira; Popârda, Maria; Rădulescu, Aneta; Bâznă, Amalia; Rădulescu, Georgeta; Țandărăr, Gică – *Lecția de educație fizică. Clasele I-IV*, Bârlad, Editura „Sfera", 2002
2. Scarlat, Eugeniu – *Lecția de educație fizică. Metode și mijloace*, București, Editura Sport-Turism, 1981.

INFLUENȚA JOCULUI DE HANDBAL ASUPRA DEZVOLTĂRII PARAMETRILOR SOMATICI DE BAZĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

(THE INFLUENCE OF THE GAME OF HANDBALL OVER THE DEVELOPMENT OF BASIC SOMATIC PARAMETERS AT THE YOUNG AGE)

înv. Ileana Mânican,
Școala cu Clasele I-VIII „Jean Bart", Suceava

Abstract:

Our paper presents the results of somatic tests performed throughout the school year in two stages: initial testing (I.T.) and final testing (F.T.) considering three parameters: height, weight and breath (the left side and the right side). These tests dealt with measuring the way in which the basic somatic parameters developed on an experimental class and on a witness class as a result of practising a series of exercises which had as a purpose initiation in the game of handball.

Importanța educației fizice ca obiect de învățământ

Educația fizică efectuată la o vârstă fragedă reprezintă factorul principal care contribuie la menținerea sănătății, la dezvoltarea sistemului motric și al organelor interne ale copiilor. Efectuarea exercițiului fizic antrenează pe lângă activitatea de cunoaștere și stări afective: emoții, sentimente, interese și motivații.

Simpatia, speranța, admirația, bucuria succesului, satisfacția, regretul, prietenia, mândria sunt procese afective care însoțesc permanent exercițiul fizic, mobilizând copiii să depună eforturi în vederea învingerii dificultăților întâmpinate, motivându-le activitatea, contribuind la formarea unor interese durabile, suportul deprinderilor, obișnuințelor și comportamentelor.

Efortul muscular, stările afective intense, specifice activității de educație fizică angajează și eforturi de voință

Scanned with OKEN Scanner

capabile să mobilizeze resursele organismului la indici de manifestare neîntâlniți în cadrul activității obișnuite.

Solicitând sistematic aceste interrelații dintre activitatea motrică, afectivă și voluntară, învățătorul poate influența favorabil unele trăsături și însușiri ale personalității, conduita și comportarea copilului. Perseverența, consecvența, hotărârea, dârzenia, curajul, stăpânirea de sine, disciplina, sinceritatea sunt câteva din aceste însușiri și calități influențate prin intermediul educației fizice care pe plan mai larg vor defini profilul moral și motric al școlarului mic.

Constatatări în urma analizei rezultatelor testelor somatice aplicate la școlarii mici

Ținând cont de cele de mai sus voi prezenta în continuare testele somatice efectuate pe parcursul unui an școlar în două etape: testarea inițială (T. I.) și testarea finală (T. F.), la trei parametri: înălțime, greutate și anvergură (partea stângă și partea dreaptă).

Am pornit în studiul meu cu un colectiv omogen, atât la clasa experimentală, cât și la clasa martor.

Datorită fenomenului urmărit am selecționat un număr egal de fete și băieți de la ambele clase, la care am ținut cont și de vârsta acestora măsurată în ani, luni și chiar zile. Am făcut acest lucru pentru ca diferențele care apar să nu constituie un obstacol determinant în aprecierea rezultatelor obținute la testele de control.

Copiii selecționați, atât la clasa experimentală, cât și la clasa martor, au condiții de viață asemănătoare în ceea ce privește nivelul de trai și dezvoltarea lor bio-motrică. În ceea ce privește situația la învățătură apreciată pe parcursul unui an școlar, putem spune că aceasta prezintă foarte mici diferențieri valorice.

Asupra acestor eșantioane am efectuat un studiu și în privința diferențelor apărute în ceea ce privesc parametrii somatici și motrici. Anterior am arătat că m-a interesat și omogenitatea în ceea ce privește vârsta; dar aceasta nu m-a împiedicat să ajung la unele aprecieri interesante. Astfel, la grupa experimentală – fete – am întâlnit-o pe D. M. născută la 11.01.1997, iar pe H. A. la 16.01.1996, existând deci o diferență de un an. Pentru ca acest suport comparativ să aibă eficiență i-am pus întotdeauna în discuție pe B. C., născută la 8.07.1997 și B. M., născută la 16.01.1996, de la grupa martor, între ele existând tot o diferență mare de vârstă.

La grupa experimentală băieți cele mai mari diferențe apar la P. D. născut la 20.01.1997 și H. A. născut la 4.12.1997, în timp ce la grupa martor, în această privință, întâlnim pe H. I. născut la 20.01.1997 și C. T. născut la 12.12.1997, deci cu o diferență de un an calendaristic.

Am prezentat situația de mai sus pentru a fi în măsură ca la sfârșitul experimentului să mă pot pronunța asupra evoluției copiilor, atât de la clasa experimentală, cât și de la clasa martor, pe parcursul unui an școlar.

Făcând o privire asupra indicilor somatici la copiii de la clasa experimentală, am constatat că raportul înălțime-greutate la T.I. se prezintă la un nivel foarte ridicat; acest lucru s-a datorat și faptului că în vederea inițierii în practicarea jocului de handbal am selecționat copiii cei mai înalți, cerință strict necesară în atingerea obiectivului. Nu am realizat același lucru și la clasa martor.

Referitor la *înălțime*, la grupa experimentală fete am constatat o medie de 134 cm, în timp ce la grupa de control am constatat o medie de 131,13 cm, deci cu o diferență de 2,87 cm.

La băieți situația se prezintă mult mai echilibrată și consider că aceasta este determinată de modul de creștere în înălțime în ceea ce privește vârsta cronologică.

Astfel la T. I. de la grupa experimentală am constatat o medie de 129,18 cm și la grupa martor o medie de 128,80 cm, deci cu o diferență de 0,38 cm.

Din cele prezentate reiese că, la această vârstă, creșterea înălțimii se face într-un salt mai mare la fete.

Privind măsurătorile în ceea ce privește *greutatea* constatăm următoarele:

Media obținută la grupa experimentală fete este de 28,533 kg, față de grupa de control care are o medie de 27,950 kg, deci cu o diferență de 0,583 kg.

La băieți, media la grupa experimentală este de 27,933 kg față de grupa de control care are o medie de 27,200 kg, deci cu o diferență de 0,733 kg.

Și în acest caz greutatea mai mare o prezintă fetele comparativ cu băieții.

Cei doi parametrii somatici prezentați ne dau posibilitatea să facem aprecierea asupra calităților motrice necesare viitorului practicant al jocului de handbal.

În ceea ce privește *anvergura*, am măsurat separat partea stângă și partea dreaptă, din dreptul sternului și până la vârful degetelor. Am măsurat în acest fel anvergura considerând că între acestea două părți apar deosebiri de origine nativă, cât și ca o influență din activitatea zilnică desfășurată necontrolat.

La grupa experimentală fete s-a constatat o medie de 64,83 cm (stânga) respectiv 65,16 cm (dreapta) la T.I., ajungându-se la T.F. la valorile de 66,08 cm (stânga) și 66,41 cm (dreapta). Între un segment și celălalt apare o diferență de 1,25 cm, atât pentru stânga, cât și pentru dreapta.

La grupa martor fete, la T.I. s-a constatat valoarea de 64,41 cm (stânga) și 64,41 cm (dreapta), în final ajungân- du-se la 65,36 cm (stânga) și 65,36 cm (dreapta), cu o diferență de 0,95 cm, atât pentru partea stângă, cât și pentru partea dreaptă.

Având în vedere partea stângă și dreaptă a anvergurii de la grupa de lucru și grupa martor fete, constatăm o diferență foarte mică, cu un ușor plus la grupa experimentală.

În ceea ce privește acest indicator putem scoate în evidență că, la data efectuării experimentului, rezultatele se situează la nivelul normalului; doar în câteva cazuri apar diferențe între cele două segmente.

Cea mai pronunțată diferență o prezintă C. D., I. D. și V. O. de la grupa experimentală, cu 2 cm.

La grupa martor nu se înregistrează diferențe peste valoarea de 1 cm. Curios este faptul că acest plus de 2 cm în toate cazurile se află la partea dreaptă, ceea ce presupune că acest segment este mult mai solicitat atunci când este vorba de aruncare. De altfel, această idee am folosit-o ca un fapt pozitiv în selecționarea copiilor de la grupa experimentală.

La băieți, situația se prezintă cam la același nivel privind atât partea stângă, cât și partea dreaptă. Făcând aceleași măsurători ca la fete am obținut la T. I. 63 cm (stânga) și 63,16cm (dreapta), pentru ca în final să ajungem la 62,22 cm (stânga) și 64,38 cm (dreapta), cu o diferență de 1,22 cm (stânga și dreapta).

La grupa martor valorile la T. I. ating 62,25 cm (stânga) și 62,41 cm (dreapta), iar în final 63,18 cm (stânga) și 63,35 cm (dreapta), cu o diferență de 0,93 cm.

Cele două cazuri prezentate demonstrează că și la băieții de la grupa experimentală s-a lucrat mai mult în ceea ce privește aruncarea și prinderea mingii, în ambele cazuri obținându-se un indice superior față de grupa martor. Cele mai proeminente diferențe au obținut B. D. și P. H., cu 2 cm plus partea stângă și dreaptă.

Ne putem ușor da seama că la clasa experimentală băieți și fete s-a lucrat mult mai mult, atât ca intensitate, cât și ca volum.

Concluzii

Acest lucru demonstrează că toate mijloacele și metodele folosite au fost eficiente și contribuie la atingerea obiectivului.

Influența jocului de handbal asupra organismului în ansamblu se realizează prin:

- alergarea naturală în viteză, cu porniri, opriri și schimbări de direcții care dezvoltă capacitatea unei deplasări ușoare, economice, păstrând un echilibru normal între creșterea și

Scanned with OKEN Scanner

scăderea frecvenței respiratorii şi a ventilației pulmonare, în concordanță firească cu cerințele de propulsie a inimii;

- pasarea, dar în special aruncarea mingii solicită şi dezvoltă copiilor forța generală prin mişcări naturale care nu blochează respirația, ci o stimulează;
- aruncările, săriturile cu sau fără minge, de pe loc sau din alergare, contribuie în egală măsură la dezvoltarea musculaturii brațelor, trunchiului şi a picioarelor.

Necesitatea manevrării mingii cu precizie şi rapiditate obligă copiii să rezolve situații neprevăzute spontane din poziții şi forme de deplasare diferite, acțiuni care influențează direct asupra dezvoltării îndemânării, a capacității de a gândi repede şi a lua cele mai potrivite hotărâri, calități necesare atât în joc, cât şi în viața zilnică.

Pregătirea timpurie orientată în perspectivă şi eşalonată, ținând seama de nivelul şi posibilitățile copiilor, fără exagerări şi abuzuri, stabilind limite precise în folosirea mijloacelor şi a efortului depus, poate contribui nemijlocit la formarea unui număr cât mai mare de copii care să îndeplinească toate cerințele solicitate.

Bibliografie:

1. Cercel, P. – *Calitățile motrice în handbal*, Bucureşti, Editura „Sport-Turism", 1975;
2. Scarlat, Eugenia – *Lecția de educație fizică, metode şi mijloace*, Bucureşti, Editura „Sport-Turism", 1981;
3. Zatiorski, V. M. – *Câteva premise psihologice ale predării educației fizice la copiii de vârstă şcolară mică (8-10 ani)*, Revista *E. F. S.*, Nr. 6, 1971.

METODA STRETCHING

(STRETCHING – A METHOD OF EXERCISING)

inst. Liliana Iordăchioaia, inst. Cristinel Iordăchioaia,
Grupul Şcolar „Mihai Busuioc", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

In practising sports stretching has a rather broad perspective, including an ensemble of flexing/ bending the limbs or other parts of the body so as to improve the body's flexibility and mobility. Stretching is an easy and always at hand method of removing stiffness, after long hours at work. It can also be integrated of a part of warming up before practice or as a part of recovering after a period of intense physical effort, no matter what the sport which may be practised.

Cuvântul „stretching" este de origine engleză şi înseamnă „întindere".

Când sunt solicitați, muşchii se contractă şi pierd din elasticitate. Acest fapt nu doar că produce febra musculară, dar expune muşchii la riscul de întinderi şi, în cazuri extreme, la rupturi. De aceea, după ce s-au antrenat, sportivii fac stretching, adică mişcări menite să întindă la loc muşchii după efort.

În sport stretching-ul are o semnificație mai largă, aceea de *complex de exerciții de întindere, cu capacitatea de a îmbunătăți flexibilitatea şi mobilitatea organismului.*

Stetchingul este o metodă simplă şi la îndemână, de „dezmorțire", după ore întregi de muncă la birou. De asemenea, poate fi integrat ca parte a unei etape de încălzire înaintea unui antrenament sau a unei etape de revenire după efort, indiferent de sportul practicat. Mai presus de acestea, stretchingul poate fi considerat *o metodă de antrenament,* mai ales de către cei care urmăresc să obțină un grad ridicat de flexibilitate. În acest caz, stretchingul se adresează tuturor, indiferent de vârstă sau sex, nivel de pregătire fizică sau aptitudini speciale pentru sport. Poate fi practicat oricând şi oriunde, nu necesită o dotare specială sau echipament, se învață foarte uşor, iar rezultatele încep să fie vizibile după numai câteva şedințe de antrenament. Beneficiile sunt aceleaşi ca în oricare sport, adică stare de bine, relaxare fizică şi psihică, reducerea durerilor şi tensiunii musculare, atât în cazul persoanelor sedentare, cât şi după un antrenament sportiv. Însă exercițiile de întindere au şi o serie de calități particulare: ameliorează flexibilitatea țesuturilor, cresc abilitatea de a învăța sau de a executa diverse mişcări, reduc riscul de apariție a traumatismelor aparatului locomotor şi determină un nivel mai ridicat de conştientizare a propriului corp.

Stretchingul este foarte bun şi pentru cei care doresc să îşi mărească masa musculară. Chiar în lipsa antrenamentelor cu greutăți, stretchingul are capacitatea de a menține forța şi masa musculară la un nivel acceptabil, iar pentru ei care se antrenează, exercițiile de întindere sunt recomandate fiindcă ameliorează mobilitatea, previn accidentările, reduc intensitatea febrei musculare şi grăbesc recuperarea, toate acestea însemnând, până la urmă, creşterea performanței generale şi implicit a masei musculare.

Este foarte important ca antrenamentul de stretching să fie efectuat corect, iar cele mai frecvente greşeli sunt:

- încălzire incorectă, insuficientă sau lipsa ei;
- insuficientă perioadă de odihnă între antrenamente;
- suprasolicitare;
- execuția greşită a unor exerciții sau într-o ordine incorectă.

Aceste greşeli pot fi evitate. Este foarte importantă încălzirea înainte de exercițiile de întindere. Sărind peste încălzire, creşte riscul de accidentare. Etapa de încălzire trebuie să cuprindă două tipuri de exerciții: mişcări de rotire a articulațiilor şi de exerciții aerobice. Exercițiile care presupun rotiri ale articulațiilor se execută lent, atât în sensul acelor de ceasornic, cât şi invers, până se obține o senzație de lejeritate în articulație. Ordinea în care trebuie efectuate mişcările de rotire este următoarea: degetele mâinilor/ încheieturile mâinilor-coate-umeri-gât-trunchi / talie-şolduri-genunchi-glezne-degetele picioarelor. După aceste mişcări se continuă încălzirea aproximativ 5 minute cu exerciții aerobice. Scopul lor este de a creşte temperatura centrală a corpului şi de a mobiliza circulația sanguină în muşchi, ceea ce va creşte performanța musculară şi flexibilitatea.

Controlul frecvenței respiratorii este foarte important în timpul antrenamentului de stretching. Trebuie să se respire lent şi relaxat. Aerul trebuie expirat în momentul în care muşchiul este întins. Corectă este inhalarea pe nas, dilatând abdomenul (nu pieptul), oprirea mişcării pentru un moment şi eliminarea lentă a aerului pe nas sau gură. Mişcarea respiratorie ritmică are capacitatea de a pune în mişcare sângele, inclusiv la nivel muscular, ceea ce favorizează ameliorarea elasticității şi accelerează eliminarea acidului lactic produs în urma proceselor metabolice.

Cele mai bune rezultate în antrenamentul de stretching, ca şi în oricare alt sport, se obțin atunci când mintea şi corpul lucrează împreună. Concentrarea psihică este foarte importantă; de aceea atenția trebuie să fie trează, iar exercițiile se pot efectua pe fond muzical relaxant.

„Metoda stretching" este folosită tot mai mult şi în lecția de educație fizică.

Această metodă are la bază un complex de exerciții cu ajutorul cărora putem menține într-o anumită poziție un segment, pe o durată limitată de timp, scurtă, de ordinul a câtorva secunde: minim 6 secunde pentru începători, 10-15

Scanned with OKEN Scanner

secunde pentru avansați. Mișcările trebuie să solicite mușchii și articulațiile în mod repetat, lent și fără încordare, întinderea fiind cât mai mare posibilă, pentru a avea efect asupra suppleței acestora. Este indicat să se evite exagerările, pentru a nu provoca ruperi musculare sau ligamentare.

În momentul în care efectuăm exercițiul de stretching, într-o primă etapă apare un șoc dureros. Timp de minim 6 secunde, cât păstrăm poziția respectivă, durerea trebuie să se atenueze sau să dispară total. Dacă durerea nu se micșorează, înseamnă că singuri trebuie să cedăm puțin, micșorând întinderea. Exercițiile sunt însoțite de o respirație lentă, profundă. Folosind regulat aceste exerciții vom reuși să obținem rezultate bune, cu fiecare exercițiu de stretching mărindu-se limitele de întindere ale mușchilor, de solicitare a articulațiilor, dezvoltând totodată elasticitatea musculară și mobilitatea articulară, influențându-se favorabil forța și rezistența musculară.

În cadrul lecției de educație fizică exercițiile de stretching se pot realiza: la finalul verigii 2, după parcurgerea variantelor de mers și alergare; la finalul verigii 3, după exercițiile specifice pentru influențarea selectivă a aparatului locomotor; la sfârșitul lecției de educație fizică, ca mijloc de relaxare; în oricare verigă a lecției după realizarea unui efort susținut. Durata exercițiilor de întindere este mică, aproximativ 1-2 minute. Se pot aloca din timpul lecției chiar 5-10 minute pentru stretching, așa cum este în cazul unei lecții de gimnastică aerobică, când în afară de momentele de respirație și de întindere (stretching) de pe parcursul lecției, se execută un program mai mare de stretching la sfârșitul programului aerobic propriu-zis.

Exercițiile de întindere se fac pe grupele musculare care au fost solicitate, executate din poziții diverse: stând, așezat, culcat (dorsal, facial, lateral) etc.

Exemple de exerciții de stretching:

Din poziția stând

- *P.I. Stând depărtat*

Se încleștează degetele și se duc brațele înainte, mâinile răsucite cu palmele în afară. Se execută o mișcare de împingere cu palmele în afară. Se menține poziția 6 secunde, respirație normală.

- *P.I. Stând depărtat*

Îndoirea trunchiului înainte, picioarele întinse, mâinile apucă gleznele.

- *P.I. Stând depărtat*

Îndoirea trunchiului răsucit înainte și cu mâna stângă se apucă din afară glezna dreaptă. Celălalt braț este ridicat sus și dus mult înapoi, până când axa umerilor ajunge perpendiculară pe sol. Menținere 6 secunde.

Din poziția pe genunchi

- *P.I. Stând pe genunchii ușor depărtați*

Se execută o extensie răsucită a trunchiului spre stânga până când mâna stângă se sprijină pe călcâiul stâng. Celălalt braț se ridică sus, axa umerilor să fie pe verticală. Se menține 6 secunde, apoi se execută în partea opusă.

- *P.I. Stând pe genunchi, sprijin înainte pe mâini*

Se rotunjește spatele și se duce bărbia mult în piept. Menținere 6 secunde. Se imită o pisică care se „zburlește".

Din poziția așezat

- *P.I. Stând turcește, cu tălpile lipite una de alta* (deci nu cu picioarele încrucișate)

Se împing genunchii cu brațele, încercând să-i aducem cât mai aproape de sol. Menținere 6 secunde.

- *P.I. Așezat cu picioarele mult depărtate*

Ducerea brațelor înainte și cu mâinile se apucă picioarele de sub genunchi, se îndreaptă spatele și se păstrează brațele întinse. Menținerea poziției 6 secunde.

Din poziția culcat

- *P.I. Culcat*

Se inspiră profund simultan cu aducerea genunchilor la piept, cuprinși cu mâinile pe deasupra gambelor. Se execută o apăsare a coapselor pe abdomen simultan cu o expirație bruscă. Se păstrează poziția 6 secunde.

- *P.I. Culcat*

Ridicarea picioarelor îndoite la piept, încrucișarea gambelor și cu mâinile apucarea vârfurilor picioarelor și împingerea călcâielor în sus și vârfurile în jos.

În efectuarea exercițiilor de stretching se recomandă a fi respectate următoarele condiții:

- elevii să fie în bună stare de sănătate;
- condițiile de lucru să fie favorabile (sală de sport aerisită, solul fără asperități, echipamentul lejer);
- să se efectueze după o încălzire generală;
- în timpul exercițiului de stretching să nu se forțeze întinderea dincolo de pragul suportabil al durerii;
- să se mențină poziția finală, să se respecte numărul de secunde indicat, iar tracțiunea să fie constantă, fără arcuire;
- elevii nu trebuie să se întrecă unii cu alții, pentru că gradul de mobilitate a articulațiilor diferă de la o persoană la alta;
- elevii să se concentreze asupra exercițiului efectuat;
- să se înceapă mai întâi cu exercițiile cele mai ușoare, executate cât mai natural posibil.

Concluzii

Metoda stretchingului are un rol important în lecția de educație fizică, pentru că asigură:

- mobilitate crescută în articulații;
- elasticitate musculară;
- reducerea treptată a frecvenței cardiace și a respirației spre valori apropiate de cele de repaus, favorizând refacerea după efort;
- o stare de confort general fizic și psihic a organismului.

Bibliografie:

1. Rugină, Emilia – *Gimnastică aerobică*, Iași, Universitatea „Al. I. Cuza", Facultatea de Educație Fizică și Sport, Supliment la Analele F. E. F. S., 2002;
2. Șerban, Damian – *Stretching / Secretul flexibilității*, București, Editura „Corint", 2003.

FOLCLORUL – AVERE NAȚIONALĂ

(FOLKLORE – NATIONAL TREASURE)

înv. Emilia Ferenț,
Școala cu Clasele I-VIII Plopu, Dărmănești, jud. Bacău

Abstract:

Institutionalised education has as a purpose the study of literary language as a means of intermediary communication and as undertaking of discovering our spiritual and cultural identity. Together with the cultured literature, folklore reflects best the spiritual features of a people. There is a close connection between the cultured literature and folklore. The school can and must maintain a live interest for the traditional customs, for popular dances, for stories, carols, doinas, sayings, proverbs.

Argument

„Scopul studierii limbii și literaturii române în perioada școlarizării obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr

cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii; să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs de instruire". (Curriculum Național. Programe Școlare Pentru Învățământul Primar, București, 1998).

Așadar școala are ca prioritate studierea limbii literare ca mijloc de comunicare intermediară și ca demers de cunoaștere a identității noastre spirituale și culturale.

Împreună cu literatura cultă, folclorul relevă cel mai bine particularitățile spirituale ale unui popor.

Importanța studierii literaturii populare

Literatura populară este caracterizată de oralitatea prin care înțelegem participarea generațiilor de creatori la actul de creație. Se definește astfel și caracterul colectiv și anonim al producțiilor populare. Creațiile populare exprimă lupta împotriva cotropitorilor, năzuința spre libertate națională și socială a românilor dintotdeauna. Realizate, păstrate și transmise pe cale orală, creațiile populare au suferit o serie de modificări sub forma variantelor, mărturii ale personalității creatoare a epocii lor.

Folclorul reprezintă totalitatea creațiilor și manifestărilor artistice aparținând culturii spirituale a popoarelor (literatură, muzică, dans, arte plastice și decorative).

Folclorul literar românesc (literatura populară) cuprinde creații lirice (doina), epice (balada, basmul, snoava, legenda) și creații aparținând genului aforistic și enigmistic (proverbele și zicătorile).

Creațiile populare pun în lumină caracteristici comune:

- caracterul oral – s-au transmis de-a lungul timpului prin viu grai, de aceea unele dintre ele au numeroase variante.
- caracterul anonim – nu se cunoaște identitatea autorului.
- caracterul colectiv – transmiterea pe cale orală a permis intervenții succesive în text, așa încât o creație populară nu are un singur autor, ci mai mulți, a căror contrubuție nu poate fi însă delimitată cu exactitate.
- caracterul sincretic – multe creații folclorice pun în lumină amestecul mai multor arte: literatura, muzica, dansul (textul doinelor și al baladelor, de pildă, este asociat unei melodii specifice care s-a dezvoltat paralel cu textul și este la fel de importantă ca el.)

Folclorul literar are o mare importanță documentară și a constituit un izvor de inspirație pentru literatura cultă. Sub directă și puternică influență populară s-au creat doine, balade și basme culte.

Folclorul în general și folclorul literar în special trebuie să fie parte integrantă a procesului menit să-l facă pe elev să fie sensibil la frumosul creat de om.

Folclorul conservă trăsături specifice grupurilor sociale și etnice, configurației naționale a popoarelor, menținând în același timp o permaneantă deschidere spre universalitate a elementelor sale.

Perfecțiunea unei variante nu constituie valoarea specimenului (balada, basmul, colindul, oratia de nuntă etc.), ci totalitatea variantelor considerate ca produsul în veșnica oscilație al unui unic autor: poporul.

Fără un folclor literar de o valoare artistică exemplară, comparabilă cu marile opere ale clasicismului greco-latin, nu ar fi fost posibilă „arderea etapelor" (Paul Cornea) și sincronizarea firească a literaturii românești cu marea literatură univesală. Probabil însă că, în nici un alt domeniu al culturii, folclorul n-a avut o importanță mai mare ca în acela al limbii , „întâiul mare poem al unui popor". (Lucian Blaga)

Folclorul literar nu se prezintă ca o suprapunere de individualități, ci ca o sumă, ca o totalitate organică și armonică de însușiri etnice, estetice și filozofice. Literatura populară în armonie cu literatura cultă este depozitara sufletului românesc în ceea ce are el etern, reprezintă nuanța specific românească a sufletului omenesc. Literatura cultă nu imită literatura populară. Ultima o influențează creator pe prima. Sufletul unui scriitor mare este sinteza sufletească a unui popor, la un moment dat.

Între literatura cultă și cea populară există continuitate, fire văzute și nevăzute care leagă operele de autor, de la cronicari la romantici, de la marii clasici la înnoitorii lirismului românesc din epoca interbelică, cu filoanele nesecate ale creației populare.

Frumusețea folclorului, a literaturii populare trebuie simțită și prețuită de copii de la vârstă cât mai fragedă.

Creația populară este: cea mai nobilă manifestare a spiritului românesc. Puritatea, înțelepciunea caracterizează limbajul poetic popular, făcând să auzim peste secole freamătul frunzelor, șopotul apelor, liniștea câmpurilor, dar și neliniștea munților. Acest grai poetic a născut „plaiul" și „codrul", „dorul" cântat de doina populară.

Din capodoperele literaturii populare se degajă sentimentul frumosului absolut, abstract, eroic, drept dimensiune a sufletului colectiv. În exemplarele sale tipice, spiritul folclorului autohton manifestă sentimentul cosmic, idealismul, omniprezența dorului, prezența accidentală a cețosului și a macabrului specific unor literaturi europene, sobrietatea, conciziunea, simplitatea și densitatea expresiei, exemplifică universalul. Emoția literară constă în recunoașterea într-un obiect artistic a propriei noastre ființe diversificate. Nu există efortul de singularizare; parafrazarea, recurgerea la lirismul obiectiv, ceea ce nu exclude inefabilul, implicarea fantasticului, schematismul caracterologic vizând o tipologie umană universală; sociabilitatea este ușor distantă; se remarcă absența naturii ca peisaj în sens modern (sens expresionist) și cultivarea cu predilecție a unor anumite categorii estetice – eroicul, sublimul, tragicul, grațiosul, ironia, satira, sarcasmul, grotescul, absurdul, pitorescul, fermecătorul.

Nici un alt popor nu poate simți minunea cuprinsă în plăsmuirea de cuvinte: plai, codru, doină, dor.

Un neam trăiește, înainte de toate, prin limba în care gândește, pe care o vorbește și în care scrie. Speciile literaturii orale sunt recomandate ca modele demne de urmat, mai ales prin calitățile care li se atribuie acestora: echilibru, măreție, armonie, frumusețe artistică și morală. Ion Pillat în „Tradiție și literatură" afirmă că lirica populară îndeplinește față de literatura cultă un rol similar celui îndeplinit în alte literaturi de perioadele clasice din secolele anterioare – tradiție, model și continuu izvor de înnoire prin apropierea de „elanul stilistic interior al culturii minore". (Lucian Blaga)

Concluzii

Întreaga istorie a limbii și culturii noastre are ca trăsătură distictivă și permanentă dragostea față de plaiul strămoșesc; de aceea, studiul limbii române în școală constituie un imperativ de ordin național, cu implicații în formarea culturii generale a elevilor.

Școala poate și trebuie să mențină treaz interesul elevilor pentru obiceiurile populare, pentru dansuri populare, pentru basm, colind, doină, zicători, proverbe.

Creația populară trebuie să rămână acel „izvor pururi reîntineritor" de care vorbea Mihai Eminescu.

Sufletul poporului român „e un izvor nesfârșit de frumoasă poezie", iar „poeziile noastre populare compun o avere națională demnă de a fi scoasă la lumină ca un titlu de glorie pentru nația română", „sunt precum se vede, comori neprețuite în care putem descoperi icoane vii și poetice (...).Toate aceste poezii, fără dată și fără nume de autor, sunt ascunse de secole întregi ca niște pietre scumpe, în sânul poporului", afirmă Vasile Alecsandri.

Să apropiem elevii de aceste „comori neprețuite de simțiri duioase, de idei înalte, de datini strămoșești și mai cu seamă de frumusețile poetice de originalitate și fără seamăn în literaturile străine." (Vasile Alecsandri)

Clasicismul stilistic al literaturii populare este relevat nu

Scanned with OKEN Scanner

numai de tradiția spre echilibru şi simetrie, de sobrietatea imaginilor reduse la esențial, de un simț arhitectonic desăvârşit, ci şi de alte elemente definitorii care conferă sensul clasificării literaturii culte.

Bibliografie:
1. Pillat, Ion – *Tradiție şi literatură*, Bucureşti,1943;
2. *** – *Curriculum Național. Programe şcolare pentru învățământul primar*, Bucureşti,1998.

CLACA – TRADIȚIE REÎNVIATĂ. CUNOAŞTEREA ŞI CONSERVAREA TRADIȚIILOR POPULARE

(THE 'CLACA'* – A RESURRECTED TRADITION. KNOWING AND PRESERVING POPULAR TRADITIONS)

înv. Zenovia Cioca,
Şcoala cu Clasele I-VIII Cazaci, com. Nucet, jud. Dâmbovița

Abstract:
** 'claca' means a voluntary collective work of the peasants usually accompanied by games, songs, etc.*
In order to promote the values of the Romanian village, we have attracted parents, students, and the local community in an educative activity. A brief inquiry among the parents, but especially among parents, has revealed that the custom called 'Claca' was once a habit in the day-to-day life of the villagers. We opine that only getting the students and parents involved in rediscovering the beauties of the native village can we truly discover and highlight the values of the national culture which are all part of the patrimony of universal culture.

Argument

Ştiința, tehnica, mijloacele de comunicare moderne au acaparat viața omului contemporan, dar noi, cadrele didactice, avem menirea de a realiza din ŞCOALĂ un templu pentru educație, în care elevul să cunoască atât tainele lumii înconjurătoare, cât şi tainele şi frumusețea tradițiilor satului românesc, pe care copilul este îndrumat să le prețuiască pentru ca apoi să devină el păstrător şi creator al frumosului în arta populară.

Se atinge astfel una din corzile sensibile ale educației moral-civice: respectul pentru tradițiile poporului, pentru valorile culturii româneşti.

Promovarea valorile culturii româneşti

În scopul promovării acestor valori, am antrenat într-o activitate educativă părinți, elevi şi comunitatea locală, în frunte cu doamna primar a comunei Nucet, care este mereu alături de şcoală, bucurându-se de fiecare succes al elevilor.

Mi-am propus ca obiective:
- cunoaşterea obiceiurilor şi tradițiilor româneşti;
- colectarea de unelte, ustensile, obiecte decorative;
- decorarea unei clase în stilul gospodăriei țărăneşti;
- implicarea elevilor şi părinților în colectare, decorare şi în activități cu specific rural;
- colaborarea şi relaționarea elev-părinte-cadre didactice-comunitate;
- dezvoltarea respectului pentru valorile culturii şi tradițiilor româneşti.

Printr-o scurtă anchetă realizată în rândul elevilor şi mai ales al părinților, am aflat că obiceiul numit „Claca" era odinioară o obişnuință în viața de zi cu zi a sătenilor.

Îndrumați să facă investigații pentru a afla mai multe amănunte despre aceasta, elevii au venit cu diverse informații despre CLACĂ:
- se organiza mai mult toamna sau iarna;
- scopul era de a ajuta pe cei vârstnici în efectuarea unor activități / munci specifice anotimpului (depănuşat porumbul de foi, curățat boabele de pe porumb, dărăcit lâna pentru anotimpul de toamnă; pentru iarnă erau alte activități / munci;
- torsul lânii, împletitul ciorapilor, realizarea conurilor şi ghemelor de pe vârtelniță pentru războiul de țesut velințe;
- se spuneau ghicitori, proverbe;
- se cântau cântece populare foarte cunoscute;
- se serveau mâncăruri uşoare tradiționale – gogoşi, păsat, boabe fierte, cartofi copți în jar, floricele de porumb şi se bea vin făcut de oameni în casă, țuică fiartă – dacă se desfăşura claca în anotimpul de iarnă;
- după terminarea muncii, tinerii dansau dansuri populare de grup – hora, sârba etc.;
- claca se termina prin curățirea locului de muncă şi depozitarea rezultatelor muncii.

Am comentat cu elevii aceste informații şi am insistat pe scopul acțiunii, pe ajutorul dat în munca oamenilor nevoiaşi ai satului şi am făcut o comparație cu faptele bune pe care le fac ei referitor la ajutorul pe care-l pot da bătrânilor. Au fost astfel nominalizați câțiva bătrâni din sat şi modalitățile de sprijinire a acestora de către elevii care locuiesc în preajma lor.

Pentru a materializa toate aceste informații, am întocmit împreună cu elevii un plan de muncă care conținea următoarele puncte:
- depistarea familiilor care mai au unelte, instrumente pentru diverse munci şi convingerea acestora să le dea la şcoală: darac, vârtelniță, război de țesut, gherghef, curățătoare pentru curățat boabele de porumb de pe ştiulete, maşină de călcat încălzită cu jar încins, fuioare pentru războiul de țesut, copăițe pentru cernut mălaiul şi făina sau pentru pregătit aluatul de pâine sau gogoşi, putinei pentru untit laptele, tuciuri, pirostrii, strâchini, linguri de lemn, târnă, sită;
- colectarea acestor instrumente şi a obiectelor de decor – velințe, preşuri, carpete, ştergare, ulcioare şi farfurii vechi, masă mică, rotundă, cu trei picioare, fețe de masă cusute artistic;
- decorarea unei săli de clasă cu toate materialele achiziționate;
- popularizarea activității prin afişe în şcoală;
- confecționarea de invitații pentru elevii clasei întâi de la Colegiul Național „Constantin Cantacuzino" din Târgoviște şi trimiterea lor;
- procurarea materialelor necesare: ştiuleți de porumb pentru curățat, făină, ouă, drojdie pentru aluatul de gogoşi, mălai special pentru păsat, cartofi pentru copt în jar, boabe de porumb pentru fiert şi floricele, flori de soc pentru suc;
- numirea părinților care prepară mâncarea – păsatul, cartofii, floricelele, boabele fierte, gogoşile;
- formarea grupurilor pe centre de activitate, alcătuite dintr-un părinte şi 2-4 elevi care vor atrage în activitate 1-2 elevi invitați. Aceasta a presupus ca fiecare elev să se informeze anterior despre munca / activitatea pe care o va desfăşura.

Centrele de activitate:
1. cernut mălai şi făină;
2. preparat aluatul pentru gogoşi;
3. untit laptele în putinei;
4. călcat sorțulețe cu fierul încins cu jar;
5. dărăcit lână;
6. realizat suveici de pe vârtelniță;
7. cusut fețe de masă în punct românesc;
8. țesut la gherghef;
9. tors lâna din fuior;
10. împletit ciorapi din lână cu andrelele;
11. împletit ştergători sau papuci din foi de porumb;
12. curățat boabe de pe ştiuletele de porumb depozitat în târne;
- stabilirea zilei pentru desfăşurarea activității propriu-zise;

Scanned with OKEN Scanner

- pregătirea programului artistic, care a cuprins ghicitori, proverbe, cântece de muzică populară, cum ar fi: „Aseară ți-am luat basma"; „Șapte văi și-o vale adâncă"; „Colo-n vale-n poieniță"; „Pe sub deal, pe sub pădure".

Activitatea propriu-zisă s-a desfășurat într-o zi de sâmbătă, după ultima ninsoare serioasă din această iarnă, pentru că speram ca noi, gazdele din satul Cazaci, să ne putem întâmpina invitații la marginea satului cu pâine și sare și să-i aducem până la școală cu sania trasă de cai, dar natura nu ne-a favorizat și această dorință, pentru că dimineața zăpada era pe jumătate topită.

Așa că, nu ne-a rămas ca surpriză pentru invitați decât întâmpinarea lor într-o sală de clasă decorată în stil rustic și luminată doar cu o lampă cu petrol, ceea ce le-a ușurat comparația cu avantajele și calitățile iluminatului electric.

Invitaților le-au fost prezentate toate activitățile / muncile țărănești, în ce constau instrumentele folosite și denumirile acestora, pentru ca ei să poată opta pentru a participa la una sau mai multe din aceste munci. Îndrumările au fost date în mare parte de părinții și elevii ce făceau parte din acel grup. În pauze, când elevii invitați se puteau schimba la un alt centru de activitate, s-au spus ghicitori, proverbe și s-au cântat cântece populare.

La sfârșit, elevii și părinții au fost serviți cu mâncăruri tradiționale satului românesc: păsat, cartofi copți, floricele, boabe fierte.

Evaluarea activității s-a făcut prin:

1. o expoziție cu rezultatele muncii elevilor;
2. o discuție și comparație despre volumul de muncă depus, rezultatele muncii în grup și timpul sau volumul de muncă necesar unei persoane pentru realizarea aceloraşi performanțe; discuția s-a purtat și referitor la gestul consătenilor de a-și ajuta un vecin nevoiaș, incapabil de acest efort de muncă.
3. aprecierea cu un calificativ acordat activității prin lipirea unui ulcior într-un tabel cu cele 3 calificative (FB, B, S) având ca întrebare: „Cum apreciezi activitatea de astăzi? ".

Concluzii

Pregătind astfel de activități și antrenând în munca de echipă atât elevii, cât și părinții și comunitatea locală, nu poți decât să aduci o lumină în sufletele tuturor. Poți constata că s-au creat legături de prietenie între elevii din mediul rural și urban, între cadrele didactice și comunitate.

Rolul formativ al acestor activități este la superlativ, iar scopul este atins doar prin antrenarea concretă a copiilor în realizarea acestora, punând astfel în valoare capacitățile intelectuale, estetice, fizice și, nu în ultimul rând, cele afective, creatoare, precum și entuziasmul lor. Consider că numai antrenând elevii și părinții în redescoperirea frumuseților satului natal poți afla și pune în lumină valorile culturii naționale, care sunt parte integrantă din patrimoniul culturii universale.

Bibliografie:

1. Nicolae, Irina – *Ghidul sărbătorilor românești*, București, Editura „Humanitas", 1998
2. Rădulescu, Eleonora; Tarcu, Anca – *Educație civică prin activități extrașcolare cu caracter interdisciplinar*, Iași, Editura „Polirom", 2004.

TEATRUL ȘI TEATRUL DE PĂPUȘI

(THE THEATRE AND THE PUPPET SHOWS)

înv. Ionelia-Dorina Baciu,
Școala cu Clasele I-VIII „Anghel Saligny", Focșani, jud. Vrancea

Abstract:

Puppet shows or puppetry is as important as any other artistic activity and it can be used in a variety of ways. The educative effect is usually spontaneously and directly achieved, the puppet shows revealing, fundamentally, real happenings and social relationships. Commenting upon the text of such plays will contribute to the improvement of the children's vocabulary. The expressivity of the contents generally arises in the children the first aesthetic sensations. The manufacturing of the dolls, the movement, the stage set, the music, all represent essential elements which help forming the team spirit.

Motto: *„Muzica este arta cea mai intim legată de viața omului, cu cea mai mare pătrundere spre străfundurile emotivității... Capacitatea muzicii de a declanșa mari emoții, subliniază valoarea educației pentru și prin muzică."*
(*Ștefan Bârsănescu, Educația estetică*)

Nelimitate sunt posibilitățile păpușilor de a stârni fantezia și spiritul creator al copiilor, de a-i face să participe activ la activitățile educative, să sufere împreună cu păpușile și să râdă din toată inima.

Teatrul de păpuși este la fel de important ca oricare activitate artistică: pictura, modelajul sau muzica. S-a observat cât de mare este efectul produs de o păpușă, câte coarde poate face aceasta să vibreze în sufletul celor mici. În plus, acestei arte nu i se cere mai mult decât să producă bucurii, să îmbogățească viața artistică a copiilor, să-i distreze, să dea educației lor o notă senină. Aproape nu există alt element artistic care să poată fi aplicat cu atât de multe valențe în ansamblul procesului educațional. Pentru copil el reprezintă o distracție veselă, plăcută; pentru adult, reprezintă un prilej de a urmări felul cum se dezvoltă personalitatea copilului, de a o stimula și influența. Ca mijloc de activitate creatoare, ajută la realizarea scopului nostru educativ, la dezvoltarea armonioasă a omului.

Teatrul de păpuși se poate folosi în cele mai diverse forme. Devine însă mijloc al educației numai prin conținutul său, prin scopul urmărit. Cu ajutorul păpușilor putem oferi copilului exemple clare, îl putem face să distingă binele de rău, îl ajutăm să înțeleagă ceea ce este greșit de ceea ce este corect. Păpușile ne pot ajuta mult în rezolvarea diferitelor probleme ale educației. Gândirea și trăirile copiilor sunt strâns legate de concret, de forme, de culori, precum și de sunete – mijloace de care teatrul de păpuși se folosește în mare măsură.

Efectul educativ se produce în general pe cale directă, păpușile redând, în esență, întâmplări și relații sociale. Scenele jucate de marionete contribuie la educarea sentimentelor de prietenie, de întrajutorare, de perseverență, de sinceritate, de bucuria vieții.

Se știe că mult timp ne-a preocupat teatrul de păpuși pe care copiii îl receptează ca spectatori. Să privim acum teatrul prezentat de copiii înșiși, de nevoia lor de activitate proprie.

În timpul spectacolului se urmăresc reacțiile copiilor, concentrarea, atitudinea și opiniile lor. După spectacol, insistăm să aflăm efectul produs de piesă asupra lor. Într-o convorbire ulterioară, bine orientată și cât mai apropiată în timp, discutăm conținutul piesei, căutăm miezul ei educativ, tragem concluziile. Oricât de bune ar fi performanțele artistice și valorile pedagogice ale unui spectacol, ele se vor răsfrânge asupra elevilor numai când aceștia vor fi pregătiți pentru receptare.

Scanned with OKEN Scanner

Se analizează împreună *textul* sub toate aspectele: mesaj, dialog, realizare artistică, caracterizarea personajelor. Textul comentat va contribui în toate formele lui la dezvoltarea limbajului copiilor. Orice joc al teatrului de păpuşi se bazează pe acţiune şi limbaj. În contact cu păpuşa, elevul îşi uită timiditatea, devine mai sigur pe sine. Păpuşa îi declanşează reacţii fireşti, sincere, dialogul se desfăşoară liber, într-o ambianţă de încredere reciprocă.

Se ştie că ceea ce trezeşte la copii primele senzaţii estetice este *plasticitatea*, puterea de viaţă şi forţa de expresie a limbii literare. Rolul învăţătorului este să selecteze din bogatul fond al literaturii clasice şi contemporane: poezii, povestiri, care să poată fi adaptate teatrului de păpuşi.

O etapă deosibit de importantă este *confecţionarea păpuşilor* şi construirea personajelor. În confecţionarea păpuşilor avem în vedere trăsăturile specifice personalităţii. Acestea nu se realizează prin simpla copiere, prin redare formală, ci printr-o simplificare creatoare, concentrată numai în câteva trăsături. Abandonarea detaliilor lasă loc pentru participarea activă a fanteziei spectatorului. Accentuarea intenţionată a anumitor trăsături incită şi orientează fantezia, creează tipul de păpuşi.

Odată terminate, trebuie să se treacă la *mişcarea* lor, precedată de ţinerea corectă a păpuşilor. Mişcările lor devin, implicit, şi ale mânuitorului. Mersul devine mai natural când mergem noi înşine, aşa cum vrem să arătăm că merge păpuşa, ori simulând mersul, mergând pe loc. Ritmul mersului nostru se transmite mâinii care se adaptează mai uşor mişcării. Mişcările păpuşii sunt legate de cuvânt. Ele subliniază ceea ce spune păpuşa. Mişcarea şi vorbirea, emise independent una de alta, trebuie să apară spectatorului într-o îmbinare firească.

Decorurile se vor realiza tot cu ajutorul copiilor, deoarece confecţionarea de culise şi accesorii îi bucură deosebit de mult. Ei lucrează cu hărnicie, munca îi satisface având şi un scop util.

Muzica formează şi ea o parte care completează reprezentaţia de teatru. Nu trebuie să se neglijeze acest aspect ţinând cont că el duce la dezvoltarea simţului estetic şi a talentelor muzicale.

Alegerea textului, interpretarea artistică, desenele şi decupajele, simpla muncă de construire, cântecele, mânuirea păpuşilor, toate acestea sunt executate de către copii cu bucuria şi cu plăcerea caracteristice unei preocupări pentru timpul liber. Jocul cu păpuşi este o activitate menită să le dezvolte spiritul creativ şi de joc colectiv. Spre deosebire de programul distractiv ocazional, aici se lucrează sistematic, pe o lungă perioadă de timp. Punerea în scenă nu se poate realiza altfel decât prin conducerea colectivă şi pretinde contribuţia fiecăruia din membrii grupului. În colectivul de lucru elevii trebuie să fie repartizaţi în funcţie de interesele şi priceperile lor, fiecare contribuind de la locul său, investit cu sarcini speciale, la succesul ansamblului.

Jocul în grup este un alt element care îi apropie pe copii şi îi ajută la formarea comportamentului de echipă.

În timpul spectacolului, copilul caută să rezolve diferite situaţii neaşteptate, învaţă să reacţioneze prompt, este pus in situaţia să gândească logic. Din spatele scenei, fără să fie observat de spectatori şi vorbind în locul păpuşii , copilul timid depăşeşte mai uşor inhibiţiile care s-ar putea ivi dacă ar apărea în public. Nu este bine să limităm exteriorizările libere ale gândirii şi simţirii copiilor. Trebuie să le lăsăm suficientă libertate pentru a-şi exprima impulsurile emoţionale. Şi aceasta pentru a le crea condiţiile necesare să descopere ei înşişi mai curând sau mai târziu, activitatea artistică creatoare proprie, care să le umple întreaga viaţă.

Bibliografie:

1. Stanciu, Doina – *Teatrul de păpuşi – creativitate şi interdisciplinaritate*, în Revista *Învăţământul primar*, Nr. 4, Bucureşti, Editura „Discipol", 1991;
2. Stănescu, Ştefan; Stoicescu, Passionaria – *Cântece pentru preşcolari şi şcolari mici*, Bucureşti, Editura „Integral", 1995;
3. Şerfezi, Ion – *Metodica predării muzicii la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

EDUCAŢIA ECOLOGICĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

(ECOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Elena Iavorenciuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Sfântul Nicolae", Botoşani

Abstract:

The development of ecological awareness and conduct has become an extremely important requirement for each educative activity within and outside school. Any child can become nature's friend, on the condition that he/ she respects it. The particularities of age of students from primary school allow the shaping and development of ecological consciousness and of a proper behaviour. The purposes of ecological education are similar everywhere in the world: maintaining and improving the quality of the environment, as well as preventing the future environmental problems.

Motto: „Când şi ultimul copac se va usca, când şi ultimul râu va fi poluat, când şi ultimul peşte va muri, atunci veţi realiza că banii nu se pot mânca." *(Proverb indian)*

Argument

PĂMÂNTUL este singura planetă din Sistemul Solar în care factorii fizico-chimici şi energetici întrunesc valori compatibile cu formele de viaţă. Aceşti factori alcătuiesc un ansamblu şi se menţin în limitele unor variaţii care permit perpetuarea vieţii.

Termenul de „ecologie" vine din grecescul „oikos" – loc de trai, adăpost, casă sau, în general, mediu de viaţă şi din „logos" – vorbire, ştiinţă.

Emil Racoviţă definea mediul înconjurător ca fiind „totalitatea înfăptuirilor, fenomenelor şi energiilor lumeşti ce vin în contact cu o fiinţă, de care depinde soarta acesteia şi a căror acţiune provoacă o reacţiune în zisa fiinţă".

Dintotdeauna omul, prin toată fiinţa sa, a vrut prin ceea ce face să-i fie lui bine, uitând de cele mai multe ori că trinitatea *om-natură-divinitate* este inseparabilă şi că armonia universală, benefică pentru toţi, poate fi atinsă doar conştientizând unitatea lumii. Necunoaşterea şi ignoranţa duc la distrugere şi chiar la moarte.

La Conferinţa Naţiunilor Unite asupra mediului înconjurător, organizată la Stockholm 1972, se atrăgea atenţia asupra caracterului prioritar al problemelor ecologice. *„A apăra şi îmbunătăţi mediul înconjurător, pentru generaţiile prezente şi viitoare, a devenit pentru umanitate un obiectiv primordial."* Această chemare reprezintă şi un îngrijorător semnal de alarmă în legătură cu deteriorarea echilibrului natural provocat de om prin intervenţiile sale, intervenţii care pot produce pentru speciile vii pericole care riscă să devină ireversibile.

Formarea unei conştiinţe şi a unei gândiri ecologice

Formarea conştiinţei şi conduitei ecologice devine o cerinţă deosebit de importantă pentru orice demers educativ

Scanned with OKEN Scanner

şcolar şi extraşcolar. Orice copil poate deveni prietenul naturii, cu condiția să o respecte. Natura are nevoie de prieteni; nu mila pentru viețuitoare, ci dragostea şi respectul sunt necesare unei adevărate prietenii cu natura. Atitudinea față de natură este în primul rând o chestiune de educație şi cultură. Ca membru al naturii omul trebuie să cunoască legile ei şi să se supună lor pentru a evita un conflict din care, cu siguranță, ar ieşi învins.

Particularitățile de vârstă ale elevilor din clasele I-IV permit formarea şi dezvoltarea conştiinței ecologice şi a unui comportament adecvat.

Scopurile educației ecologice sunt aceleaşi peste tot în lume: *de a menține şi îmbunătăți calitatea mediului, cât şi de a preveni problemele de mediu ale viitorului.*

Ne punem întrebarea firească: de ce este nevoie să formăm o conduită ecologică corectă? Răspunsul îl găsim numai dacă privim în jurul nostru şi încercăm să înțelegem pericolele care ne pândesc din cauza poluării.

Nimeni nu distruge ceea ce prețuieşte. Copiii nu distrug plante şi nici viețuitoare din pricină că s-ar fi născut cu un simț al distrugerii. Dimpotrivă, sufletul omului poartă pecetea *Creatorului*, adică este înclinat spre creație şi numai o educație greşită sau lipsa ei deteriorează această înclinație de la cursul ei firesc.

Sugerez câteva din activitățile desfăşurate cu succes la clasă prin care am urmărit formarea unei conştiințe ecologice şi a unei gândiri ecologice, din care rezultă o comportare atentă şi corectă față de ea.

În primul rând, prin toate disciplinele incluse în procesul de învățământ, trebuie să convingem pe fiecare elev de necesitatea apărării mediului înconjurător împotriva poluării.

Introducerea opționalului *„Natura şi sănătatea"* este o modalitate deosebit de eficientă în dezvoltarea atitudinii pozitive față de realizarea unui mediu natural echilibrat şi propice vieții şi în conştientizarea faptului că sănătatea omului depinde de sănătatea mediului.

Activitățile extraşcolare aduc contribuții importante la formarea unei conduite ecologice corecte. În acest sens amintesc:

- Drumeții şi vizite la obiectivele culturale şi turistice din oraşul Botoşani, prilej cu care elevii au putut cunoaşte plantele şi animalele ocrotite din această zonă;
- Acțiuni de ecologizare a Parcului „Mihai Eminescu" (după puterile copiilor); crearea unui *colț viu* în clasă;
- Acțiuni de igienizare şi înfrumusețare a şcolii, a clasei, a spațiilor verzi;
- Vizionarea unor casete video, CD-uri, emisiuni TV pentru explorarea vieții Terrei, a lumii plantelor şi animalelor;
- Acțiuni de colectare a hârtiei, deşeurilor textile, PET-urilor;
- Întâlniri ale elevilor cu reprezentanți din alte şcoli din municipiu în cadrul programului „ECO-şcoala";
- Desfăşurarea proiectului *„Copiii şi tainele pădurii"* în cadrul programului educațional internațional *„Să învățăm despre pădure"*;
- Distribuiri de pliante şi materiale publicitare pe tema protecției mediului.

Acțiuni de popularizare prin:

- Serbări;
- Concursuri de desene şi postere: „Să facem Pământul să zâmbească", „S.O.S. – Pădurea", „Nu omorâți animalele!";
- Expoziții de jucării confecționate cu materiale din natură şi materiale refolosibile;
- Creații literare (poezii, compuneri, ghicitori, cântece) inspirate din vasta problematică a protejării mediului;
- Studiul de caz: „Povestea unei frunze", „Putem trăi fără plante şi animale?".

Există o multitudine de activități prin care copiii cunosc natura şi pericolul în care se află viețuitoarele ca urmare a poluării aerului şi apei, a defrişărilor necontrolate a pădurilor.

Concluzii

Cunoscând natura, legile generale ale acesteia, interdependența dintre elementele componente, descoperind legitățile care stau la baza formării lor, copiii vor face din natură un aliat, vor deveni prietenii ei şi vor acționa concret pentru apărarea şi protejarea ei. Vor înțelege că natura este casa noastră, este însăşi viața noastră şi trebuie să o păstrăm aşa cum am primit-o de la generațiile trecute, ba chiar să o îmbunătățim, considerând mediul înconjurător un bun suprem, de neîntâlnit pe alte planete.

În întreaga muncă de educație cu copiii, care se află azi pe băncile şcolii, este necesar să se ajungă la convingerile următoare: „Nu stăpânim natura decât respectând-o!"; mediul înconjurător trebuie apărat în orice clipă şi de fiecare persoană care vine în contact cu el; natura nu este numai a noastră, ci noi suntem o parte din ea şi, înainte de orice, avem răspunderea de a păstra mediul înconjurător ca leagăn al civilizației, al vieții şi al muncii.

Formarea dragostei pentru natură presupune un proces îndelungat de acumulări, observații şi interpretări. Copilul va înțelege că pădurea, apa, copacii, florile sunt elemente ale mediului nostru de viață. Ele ne pot încânta privirea sau ne-o pot răni. Educația ecologică bine realizată răspunde cu succes la una din prevederile fundamentale ale drepturilor omului şi anume: dreptul la viață şi dreptul la sănătate.

Bibliografie:

1. Negruț, Silviu – *Un singur Pământ*, Bucureşti, Editura „Albatros", 1978;
2. Văideanu, George – *Educația la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, 1998.

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

(THE ECOLOGICAL EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS)

inst. Luminița-Diana Mavropol,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ionel Teodoreanu", Iaşi

Abstract:

The problem of protecting the environment is far from losing its importance in contemporary world; on the contrary, it still holds a prominent position in the shaping and development of mankind. The education concerning environmental problems has to pursue the development of the degree of awareness and of the sense of responsibility towards the environment and the issues it raises. The child, even from primary school, starts viewing, observing and understanding the world. It is not the scientific theory that is necessary at such an age, but the direct knowing of the world by engaging all of one's senses.

Noua orientare mondială în abordarea naturii

Interdependența mondială şi globalizarea reprezintă forțe decisive în lumea contemporană. Ele se fac deja simțite şi vor marca puternic secolul XXI; de asemenea, impun o analiză cu caracter general, care se extinde dincolo de câmpul educației şi al culturii, al rolului şi structurii organizațiilor internaționale.

Frederico Mayor, la Simpozionul Internațional cu tema „Ce s-a întâmplat cu dezvoltarea?" (UNESCO, Paris, 18-19 iunie, 1994) a afirmat că procesul dezvoltării „trebuie, înainte de toate, să ducă la o deşteptare a potențialului uman, care este atât factorul ce inițiază procesul, cât şi ținta ultimă: OMUL, nu doar cel de azi, ci şi cel care va locui MÂINE pe

Scanned with OKEN Scanner

PĂMÂNT".

Omul este văzut acum în strânsă interdependență cu mediul său de viață, omul este în relație cu planeta-mamă, Pământul, a cărui conservare și respect este în strânsă relație cu dezvoltarea.

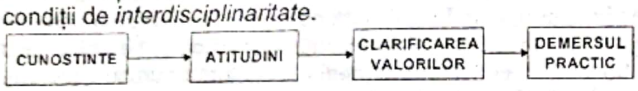
Deși a fost enunțată încă din 1972, problema protecției mediului este departe de a-și pierde actualitatea, ci dimpotrivă, ea rămâne în poziție prioritară pentru dezvoltarea și devenirea umanității, generând concepte noi: „binele economic", „dezvoltare durabilă", „conservarea și regenerarea mediului".

Este lesne de observat că pe primul loc în cadrul acestei enumerări se situează *educația relativă la mediu* (*educația ecologică*) și aceasta nu întâmplător. Încă din anul 1972 Conferința Națiunilor Unite asupra mediului înconjurător organizată la Stockholm lansa o importantă chemare:

„A apăra și a îmbunătăți mediul înconjurător pentru generațiile prezente și viitoare a devenit pentru umanitate un obiectiv primordial." (Conferința Națiunilor Unite, Stockholm, 1972)

„Educația relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conștiință și a simțului responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele sale." (1977, Tbilisi, sub egida UNESCO)

Educația relativă la mediu trebuie să se realizeze în condiții de *interdisciplinaritate*.



Principiile de bază ale educației ecologice:

1. Natura este valoroasă.
2. Natura este un sistem.
3. Sistemele se pot prăbuși.
4. Oamenii nu pun în pericol sistemele în mod voit, ci din lipsă de prevedere.
5. Răul poate fi prevenit și corectat.

Educația ecologică este integrată în programe de învățământ în unele țări, organizată pe ani de studiu și pe teme date. În alte sisteme de învățământ, educația ecologică se realizează prin infuzia unor teme în cadrul unor discipline ca Științe, Geografie, Educație civică, Educație plastică. Acest procedeu este întâlnit și în învățământul primar românesc.

Activitățile didactice școlare sau extrașcolare desfășurate în vederea realizării unor obiective ale educației ecologice nu trebuie să urmeze modelul lecției clasice. Ele trebuie să includă elemente de noutate, să trezească interesul, curiozitatea și, în special, să fie atractive pentru elevi.

Experimentul didactico-științific oferă un cadru optim pentru asemenea activități. Avantajele sunt multiple:

- elevul observă, percepe direct mediul;
- poate să întrebe ceea ce nu înțelege;
- manipulează un instrumentar specific;
- aplică direct, în rezolvarea sarcinilor, cunoștințe însușite în cadrul mai multor discipline de învățământ;
- descoperă relații între procese;
- devine el însuși, un mic cercetător al realității înconjurătoare;
- conștientizează conduitele pozitive și pe cele negative față de mediu;
- își creează un sistem propriu de valori referitor la mediul înconjurător;
- își formează un comportament ecologic pe care-l exersează în situații diferite și în mod independent, nu numai când se află învățătorul de față.

Copilul, la vârsta micii școlarități, începe să privească, să observe și să înțeleagă lumea. Nu teoria științifică e necesară la această vârstă, ci cunoașterea nemijlocită a lumii prin antrenarea tuturor simțurilor: vizual, auditiv, olfactiv și chiar gustativ.

Reacția organismului față de stimuli externi neplăcuți (aer poluat, mirosuri specifice, de exemplu) vor stârni gândirea: *de unde? de ce?*; apoi, pentru a evita repetarea neplăcutului, elevul va merge spre *cum?* se produc și, mai ales, *cum?* se evită / elimină situațiile negative.

Pe de altă parte, *experimentul* prezintă avantajul lucrului în echipă, contribuind la o bună psihorelaționare între copii, la colaborare și la competiție motivată.

Acestea sunt argumentele care justifică elaborarea comunicării noastre cu tema *Rolul experimentului didactic în educația ecologică a elevilor*: *CO2 și poluarea aerului*, structurată în două părți. Fiecare parte corespunde unei etape de cercetare:

a) etapa investigației teoretice în cadrul căreia, pe baza unei bibliografii de specialitate, ne-am completat și structurat informațiile legate de problematica educației ecologice, am realizat o sinteză ale acestora, după cum se poate constata la punctele 1 și 2 ale comunicării:

1. Noua orientare mondială în abordarea naturii;
2. Noile educații: educația pentru mediu.

b) etapa următoare este cea a experimentului didactic referitor la poluarea aerului.

Ideea nu a fost ca prin acest experiment să impresionăm colegii; nu ne-am propus ca elevii să „descopere" mari enigme ale lumii, ci să învețe să privească lumea de la rădăcina firului de iarbă către stea.

Experimentul e simplu, așa cum ar trebui să fie multe în învățământ. Limbajul ermetic, sofisticarea lumii înconjurătoare nu înlesnesc învățarea, chiar dacă pe unii îi atrag asemenea practici. Simplitatea și bunul simț asociate cu un simț al măsurii fac inteligibile pentru copilul de 9-10 ani fenomene și procese care se desfășoară sub ochii lui.

Concluzii

Din acest punct de vedere, studiul nostru se dorește a fi un mesaj adresat colegilor învățători: lucrul didactic bine gândit înseamnă pe jumătate făcut; cealaltă jumătate trebuie realizată cu elevii, de către elevi. Lor trebuie să le acordăm independența în acțiune, să le sprijinim inițiativele, să le cultivăm creativitatea, inclusiv în domeniul problematic al educației ecologice.

Bibliografie:

1. Stanciu, M. – *Reforma conținuturilor învățământului*, Iași, Editura „Polirom", 1999;
2. *** – Revista de Pedagogie, Nr. 1-4/1995, Nr. 1/1990, Nr. 6/ 1991;

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ LA CLASELE PRIMARE

(ECOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Dorina Popa, înv. Ovidiu Sava,
Școala cu Clasele I-VIII „Ștefan cel Mare", Zemeș, jud. Bacău

Abstract:

The school has the obligation of organising and conducting an active and constant movement of ecological education which should include: developing ecological conscience, the sense of responsibility, of solidarity among people and preserving and improving the conditions of the environment. The process also aims at developing the capacity of taking decisions, of identifying and putting into

Scanned with OKEN Scanner

practice solutions for the prevention and solving of concrete problems connected to the relationship of the humans with their living environment. One of the last goals is that of preparing the contemporary and future citizen for taking political, economic and social decisions regarding the environment.

Poluarea – un fenomen negativ de mare amploare

Problema raportului dintre om şi mediul înconjurător a apărut odată cu primele colectivităţi omeneşti, când omul, cu inteligenţa sa, cu spiritul său creativ, a începul să transforme natura conform nevoilor sale. Sub impactul dezvoltării economice, au fost poluate, mai mult sau mai puţin grav, solul, apa, aerul, au dispărut sau sunt pe cale de dispariţie multe specii de plante sau animale, iar omul se confruntă cu o serie de maladii cauzate de poluare. Fenomenul cuprinde astăzi, toate ţările şi continentele. Aceste efecte negative sunt din ce în ce mai accelerate. Acţionând abuziv asupra naturii, furăm generaţiilor viitoare nu numai lemnul sau cărbunele, ci chiar substanţele vitale esenţiale: aerul, apa şi solul.

Se impune astfel realizarea unei educaţii ecologice în şcoală şi angrenarea copiilor în acţiuni de protecţie a mediului înconjurător, acţiunin posibile numai prin asocierea măsurilor de ordin juridic şi administrativ, cu cele de ordin educaţional.

Sarcinile educaţiei ecologice în şcoală

Educaţia în domeniul ocrotirii mediului înconjurător trebuie să înceapă din fragedă copilărie, de la grădiniţă, când copiii învaţă despre sol, apă, aer, plante şi animale. Educatorii au sarcina să le explice că fără aceşti factori naturali, viaţa n-ar fi posibilă, deci aceştia trebuie protejaţi. Cunoştinţele cu privire la ocrotirea naturii, căpătate în primii ani de viaţă, vor fi temeinic consolidate şi aplicate în practică în anii următori, încercându-se sensibilizarea copiilor cu privire la frumuseţile naturii şi dezvoltarea gustului pentru cercetarea tainelor naturii.

Şcoala are menirea de a organiza şi desfăşura o vie şi susţinută mişcare de educare ecologică care va urmări:

- dezvoltarea conştiinţei ecologice, a simţului responsabilităţii, a solidarităţii dintre oameni pentru păstrarea şi ameliorarea mediului;
- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii, de a identifica şi a pune în practică soluţii pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor concrete legate de relaţia omului cu mediul său de viaţă;
- pregătirea cetăţeanului actual şi viitor, pentru luarea unor decizii politice, economice şi sociale pertinente cu privire la mediu.

Atât timp cât pe Pământ mai pulsează încă viaţă, este de datoria noastră, a celor care modelăm caractere, să sădim în sufletele copiilor nevoia şi dorinţa de a ocroti natura, de a salva planeta de la un dezastru ecologic, determinându-i să adopte o atitudine pozitivă faţă de tot ceea ce îi înconjoară, să respecte integritatea şi legile naturii, pentru ca aceasta să nu se întoarcă împotriva lor.

Educaţia ecologică asigură conştientizarea tuturor obligaţiilor noastre faţă de mediul înconjurător, ajutându-i pe elevi să-şi evalueze şi să-şi clarifice atitudinea faţă de mediu, dar şi contribuţia lor la rezolvarea provocărilor mediului ambiant.

Factorii care contribuie la procesul complex al educaţiei ecologice sunt familia, şcoala, societatea şi însăşi natura. Factorul natură poate educa omul numai dacă familia, societatea şi, în primul rând şcoala, îi deschid ochii şi sufletul pentru „a citi din cartea naturii", a înţelege tainele acesteia şi, mai ales, a acţiona în direcţia ocrotirii şi conservării ei.

Educaţia ecologică trebuie să formeze deprinderi de comportament civilizat în raportul om-natură, omul fiind cel care protejează natura, aşa cum aceasta l-a protejat de milenii şi-l protejează şi astăzi.

Activitatea de protecţie a mediului înconjurător nu trebuie să se limiteze la acţiuni juridice şi administrative, ci trebuie să se asocieze cu măsuri educaţionale, cu schimbarea mentalităţii omului, deoarece, fără o educaţie în acest sens, acţiunile pot fi sortite eşecului. Cunoştinţele dobândite trebuie să determine conduita în direcţia protejării şi conservării calităţii mediului înconjurător; de aceea, ele trebuie acumulate într-o perspectivă interdisciplinară. Promovarea educaţiei ecologice interdisciplinare presupune valorificarea valenţelor instructiv-educative de la toate disciplinele şcolare (limba română, matematică, geografie, cunoaşterea mediului, educaţie plastică, educaţie muzicală, educaţie tehnologică, educaţie fizică).

În acţiunea de educare, suntem datori să formulăm o gândire ecologică despre lume, să sădim în mintea şi sufletul fiecărui copil idea că omul este dependent de natură şi nu poate trăi în afara ei.

În învăţământul primar, atât prin activităţile şcolare, cât şi prin cele extraşcolare, sensibilizăm elevii cu privire la frumuseţile naturii, dezvoltându-le gustul pentru cercetarea tainelor sale. Acţiunile de cunoaştere trebuie cumulate cu acţiunile de conservare a mediului înconjurător.

Şcoala trebuie să desfăşoare o continuă şi susţinută educaţie de protecţie şi conservare a mediului, iar elevii, sub îndrumarea cadrelor didactice, trebuie să devină apărătorii permanenţi şi conştienţi ai naturii.

Pentru formarea unui comportament ecologic pozitiv la elevii claselor primare, prin activităţile instructiv-educative desfăşurate în şcoală şi în afara ei, am urmărit educarea copiilor pentru ocrotirea naturii, ridicarea barierei dintre cunoaştere şi acţiune, formarea de convingeri şi atitudini active privind protecţia mediului înconjurător, astfel încât elevul să fie capabil să reacţioneze printr-un comportament adecvat ori de câte ori este pus în faţa unor situaţii noi.

O deosebită contribuţie la realizarea unui comportament ecologic îl au exerciţiile de tipul „observă, citeşte, caută, dezbate, lucrează, completează rebusul, urmează îndemnul, desenează, ghiceşte", la care se adaugă jocurile didactice sau portofoliul.

Întrebările pe care le pun copiii, răspunsurile date de către aceştia arată dorinţa lor de a cunoaşte fenomenele care se produc în natură. Explicarea corectă a acestor fenomene reprezintă o pârghie esenţială în perceperea legăturilor dintre ele, cât şi pentru înţelegerea interdependenţei lor.

Prin toate activităţile şi acţiunile desfăşurate în şcoală şi în afara ei, copiii şi-au însuşit numeroase cunoştinţe despre mediu şi protecţia lui, şi-au dezvoltat capacitatea de a gândi logic şi de a interpreta corect anumite fenomene şi aspecte care apar în jurul lor.

Acţiunile pe care le-am întreprins cu elevii claselor a III-a şi a IV-a, atât în şcoală cât şi în afara ei, având ca scop realizarea unei educaţii ecologice active, au fost: participarea la înfrumuseţarea mediului prin activităţi de îngrijire a clasei, plantarea şi îngrijirea florilor din curtea şcolii; contribuţia prin forţe proprii la ocrotirea naturii prin plantarea unor pomi şi arbuşti; colectarea deşeurilor din albia râului Tazlăul Sărat; alcătuirea unor scrisori adresate atât copiilor, cât şi adulţilor, privind salvarea mediului; întocmirea unor anunţuri de avertizare asupra pericolului poluării.

Concluzie

Adevărata educaţie ecologică îşi va atinge scopul numai atunci când se va reuşi ca elevii, cetăţenii de mâine, să conştientizeze necesitatea ocrotirii mediului înconjurător, spaţiu vital pentru omenire.

Bibliografie:

1. Bobeică, Neculai – *Elemente de ecologie şi dreptul mediului înconjurător*, Iaşi, Editura „Fundaţia Chemarea", 1994;
2. Botnariuc, N.; Văideanu, A. – *Ecologie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.

Scanned with OKEN Scanner

FORMAREA ATITUDINII DE PROTEJARE A MEDIULUI PRIN EDUCAȚIA RELATIVĂ LA MEDIU

(FORMING THE ATTITUDE OF PROTECTING THE ENVIRONMENT THROUGH THE EDUCATION RELATING TO THE ENVIRONMENT)

educ. Ioana Melinte,
Grădinița Nr.1, Oneşti, jud. Bacău
inst. Anca-Nicoleta Gaşpar,
Şcoala cu Clasele I-VIII,Traian, jud. Bacău
educ. Maria Antochi,
Grădinița Nr. 14, Oneşti, jud. Bacău

Abstract:

The education for the protection of the environment plays an important part within the frame of the new education, through the nature of its goals, activities and contents. This paper aims at substantiating the new education by clearly stating the following: purpose, objectives, principles, extracurricular educative activities. The emphasis is laid on forming a protective attitude towards the environment to pre-school and primary school pupils.

Motto: „O omenire ruptă de natură reprezintă o imposibilitate şi un nonsens, întrucât nu ar putea supraviețui."
(Silviu Negruț)

Noile educații – precizări conceptuale

„Noile educații" sunt definite în programele UNESCO, adoptate în ultimile decenii „că răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane" de natura politică, economică, ecologică, demografică, sanitară.

Metodologia valorificării „noilor educații" vizează toate dimensiunile (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) şi formele educației (formală, nonformală, informală). Procesul declanşat stimulează trecerea de la de mersurile specifice la abordări globale, interdisciplinare care permit aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete: pacea, democrația, justiția socială, dezvoltarea, mediul, alimentația, sănătatea, protejarea copiilor şi a tinerilor, promovarea învățământului şi a cercetării ştiințifice.

Implementarea „noilor educații" presupune elaborarea şi aplicarea unor strategii pedagogice şi sociale speciale. Ele vizează:

- Pătrunderea „noilor educații" în programele şcolare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente difuzate şi prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, rețea de calculatoare.
- Implicarea „noilor educații" în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară, ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane.
- Regândirea sistemelor de selectare şi organizare a informațiilor în cadrul unui curriculum care, fie „introduce module specifice" ca discipline opționale distincte în planul de învățământ, fie introduce conținuturile specifice unei „noi educații" în sfera mai multor discipline printr-o abordare infuzională.
- „Noile educații" evoluează în funcție de procesarea realizată la nivelul obiectivelor propuse ce dau şi „denumirea" fiecărei stucturi de conținut, care poate fi proiectat ca modul sau disciplină de studiu conceput strategic în plan disciplinar, dar mai ales în plan interdisciplinar şi transdisciplinar.

Scopurile şi principiile educației ecologice

Educația ecologică sau educația relativă la mediu vizează formarea şi cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanşate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale şi post-industriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii şi al existenței umane. Ca proces, noua educație se află la confluența dintre ştiințe realiste (biologie, fizică, chimie, geografie) şi cele umaniste, (legate de sistemele sociale sociologie, psihologie, istorie) în care ştiința se îmbină armonios cu arta, iar noțiunile teoretice sunt zadarnice dacă nu sunt strâns legate de activitățile practice.

Scopul educației ecologice este de a crea atitudini pozitive față de mediul înconjurător. În strânsă concordanță cu scopul sunt formulate obiectivele:

- cultivarea dragostei pentru Terra, pentru toate elementelor care intră în componența ei: ape, plante, animale etc;
- creşterea dorinței de a ocroti, respecta şi proteja natura prin implicarea copiilor în activități cu caracter experimental şi demonstrativ;
- dezvoltarea aptitudinilor de cercetare, explorare, investigare a mediului;
- cunoaşterea ființelor şi fenomenelor din mediul înconjurător şi caracteristicile acestora;
- îmbogățirea vocabularului activ cu cuvinte din domeniul ecologic;
- însuşirea unor norme de comportament necesare pentru a asigura echilibrul dintre sănătatea individului, a societății şi a mediului;
- cunoaşterea plantelor şi animalelor ocrotite de lege;
- cercetarea modalităților de reabilitare a stării mediului înconjurător prin antrenarea elevilor în activități de îngrijire a spațiilor verzi, de reciclarea a deşeurilor, de salubrizare a localităților etc.;
- conştientizarea necesității de a economisi apa, energia electrică, lemnul etc. (toate resursele naturale);
- formarea unei atitudini dezaprobatoare față de cei care încalcă normele şi legile ecologice.

Mediul înconjurător nu cuprinde numai elementele naturii, ci şi clădiri, autostrăzi, termocentrale, fapt care trebuie neapărat să fie luat în considerație la organizarea activităților de educație ecologică.

Principiile care stau la baza educației ecologice vizează:

- abordarea mediului în totalitatea lui: natural şi artificial, tehnologic şi social, economic şi politic, cultural şi istoric, moral şi estetic. Educația ecologică este un proces continuu, începînd cu vârsta preşcolară şi continuând cu toate stadiile formale şi nonformale;
- explorarea problemelor ecologice majore din perspectivă locală, regională, națională, internațională, astfel încât elevii să cunoască factorii de mediu şi din alte regiuni geografice;
- axarea pe problemele de mediu actuale şi potențiale, luând în considerare evoluția lor istorică;
- prevenirea şi rezolvarea problemelor de mediu, promovarea valorilor şi necesităților locale, naționale şi internaționale;
- descoperirea simptomelor şi a cauzelor reale ale problemelor de mediu;
- promovarea învățării prin cooperare.

Formarea atitudinii de protejare a mediului

Ecologia este de fapt o ştiința care se ocupă cu studiul interacțiunii dintre viețuitoare şi modul lor de viață, datorită

Scanned with OKEN Scanner

faptului că omul este singurul „animal" care își poluează în mod deliberat, conștient mediul; termenul de ecologie este o noua tentă spre protecția mediului. Educația înseamnă formarea unor mentalități și modelerea acestora după niște matrițe care să promoveze valorile societății și a importanței protecției mediului. Omul învață mai repede din propriile greșeli, decât din cele ale semenilor, dar, când e vorba de „reparat", de suportat consecințele greșelilor altora, lucrurile se inversează. Astfel, acțiunile de igienizare organizate cu copiii le insuflă acestora un fel de dispreţuire față de cei care au provocat mizeria pe care o adună și, implicit, o dispreţuire față de atitudinea pe care au avut-o aceștia față de mediul înconjurător.

A educa înseamnă a-i face pe copii să-și însușească prin experiență un sistem de valori care să le dea posibilitatea să se integreze în mod inteligent și în mod moral într-o lume în prefacere.

Zicala „a avea cei șapte ani de acasă" nu necesită o explicație, ci este un adevăr. Atitudinile și comportamentul nostru față de tot ce ne înconjoară începe de la cea mai fragedă vârstă.

Părinții, cadrele didactice încearcă să familiarizeze tânăra generație cu diferite norme și valori morale. Filosofii antici afirmau că toate relele provin din ignoranță. Ecologiștii susțin că unul dintre principalii factori care contribuie la degradarea mediului este nivelul slab de cultură ecologică al populației sau, mai dur, lipsa celor șapte ani de acasă. În societate se petrec lucruri regretabile din punct de veder ecologic. Oamenii continuă să arunce gunoiul unde se nimerește, să defrișeze păduri, să utilizeze chimicale. Deprinderea cea mai desăvârșită este aceea care începe a se forma în anii tinereții.

Copiii sunt un public important pentru educația la mediu; ei sunt gestionarii și consumatorii de mâine ai resurselor naturale, dar, în același timp, pot influența radical atitudinile părinților și ale altor membri ai comunității față de probleme ecologice.

Educația ecologică este un proces complex și de durată care nu se încheie la sfârșitul unui ciclu de învățământ, iar în realizarea lui am pornit de la simplu și usor, trecând progresiv la lucrări din ce în ce mai complexe. De un real folos în realizarea educației ecologice în grădinițe este literatura pentru copii. Este, în general, foarte ușor asimilată de către aceștia. „Lumea prietenilor necuvântători" a inspirat mulți scriitori, în ale căror istorioare sunt reliefate însușirile plantelor și animalelor, rolul unora în viața altora, comportamentul animalelor în mediul lor de viață și, nu de puține ori, ajutorul pe care acestea îl așteaptă din partea omului.

Proiect de dezvoltare curriculară la nivel nonformal – ***„S.O.S – deșeurile sufocă parcurile orașului"***

Acest proiect a cuprins o activitate practică de curățare a parcului orașului. Echipați corespunzător, copiii au adunat ambalaje, hârtii și resturi de obiecte devenite inutile (bidoane) lăsate în parc de cetățeni certați cu legile bunului simț și ale unui comportament civilizat. Le-au pus în saci menajeri și în locuri special amenajate pentru depozitarea gunoaielor. De asemenea, i-am învățat pe copii să îndepărteze crengile uscate doborâte de vânt, să nu rupă plante, să nu omoare gâze, să nu sperie păsările și alte animale care, din această cauză, și-ar putea părăsi cuiburile pentru totdeauna. Organizând o astfel de activitate în parc, nu ne-am gândit la acțiunea benefică pe care mișcarea o are asupra organismului, ci și la modul în care copiii se simt importanți, își conștietizează propria valoare. Totodată am contribuit la echilibrul mediului înconjurător. Întorși la grădiniță, copiii au desenat diferite afișe prin care cereau tuturor oamenilor „să nu sufoce pământul cu deșeuri". De asemenea, ei au adunat diferite materiale (conuri de brad, castane, frunze de diferite mărimi și forme) pe care apoi le-am folosit în alte activități desfășurate în grădiniță.

„Să ne confecționăm singuri jucării cu materiale adunate din natură" este denumirea unei activități practic-aplicative în cadrul căreia am pregătit diverse personaje și elemente de decor folosite în scenete, teatru de umbre, dramatizări, jocuri de rol, obiceiuri de iarnă: jocul capra, ursul.

„Ieftin și ecologic" este o altă activitate cu caracter practic-aplicativ în care copii, sub îndrumarea educatoarelor, și-au confecționat costume din materiale refolosibile și reciclabile, costume pe care copii le-au folosit în serbările organizate cu diferite ocazii: 8 Martie, 1 Iunie. De asemenea, s-a organizat în unitate o expoziție cu lucrări realizate din materiale din natură și materiale reciclabile, confecționate de copiii din grădiniță, cât și de copiii de la alte unități: Grădinița Nr. 14 și alte grădinițe din județ. Activitatea s-a încheiat cu parada costumelor ecologice care s-a bucurat de un real succes ce ne-a răsplătit munca depusă, la aceasta participând părinții, învățători și consilieri ai Primăriei Municipiului Onești.

Concluzii

Problemele mediului nu vor putea fi rezolvate decât de persoanele care vor fi capabile să facă judecățile de valoare, astfel încât să se depășească limitele înguste ale intereselor umane.

Implementarea efectivă a educației relative la mediu va fi posibilă doar dacă ea este realizată de toate segmentele societății:

- părinții care își învață copii să acționeze cu respect față de ceilalți oameni și față de mediu;
- educatorii să includă educația ecologică în activitățile lor;
- copiii care își ajută părinții, împărtășindu-le acasă noile cunoștințe dobândite la grădiniță, școală ca să devină responsabili, conștienți și să-și schimbe comportamnetul;
- angajații din mass-media care își folosesc priceperile creative pentru a inspira oamenii cu o nouă înțelegere și respect pentru mediu și dorința de a-l proteja;
- oamenii de știință care să îmbunatățească înțelegerea structurii și funcționării ecosistemelor, a capacității lor productive și de suport, asigurând opinia publică în același timp de faptul că datele pe care le-am obținut sunt comunicate cu acuratețe și aplicate în mod rezonabil;
- persoanele din mediul legislației care să proiecteze legile cerute de dezvoltarea socio-economică durabilă și să evalueze aplicarea lor;
- economiștii, tehnicienii și managerii înscriși într-un dialog cu grupurile care se ocupă cu respectarea și grija față de viața comunității, precum și cu stabilirea noilor tehnologii și abordării economice pentru implementarea proceselor de dezvoltare durabilă;
- politicienii, alte persoane care elaborează politici și reprezentanții administrației publice care lucrează în mod similar la evaluarea modificărilor necesare în politicile publice și la aplicarea acestora.

Astfel, ei își vor cunoaște drepturile ca cetățeni, vor avea puterea să acționeze și să simtă că atitudinea lor contează, își vor clarifica legătura dintre sănătatea individuală sau familială și mediu, vor înțelege legătura dintre veniturile personale și mediu, iar, în cele din urmă, se va trezi și intereseul față de lumea naturală. Chiar dacă nu vom putea face totul, acest gen de activități propuse reprezintă o încercare, un început.

Bibliografie:

1. Cojocariu, V. M.; Sacara, L. – *Managementul proiectelor pedagogice. Ghid metodologic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2005;
2. Cucoș, C. – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Iași, Editura „Polirom", 2002;
3. Jinga, I.; Istrate, E. – *Manual de pedagogie*, București, Editura „All", 2001.

Scanned with OKEN Scanner

SĂ IUBIM ŞI SĂ OCROTIM NATURA – ACTIVITATE ÎN PARTENERIAT

(LET US LOVE AND PROTECT NATURE – AN ACTIVITY IN PARTNERSHIP)

înv. Maria Pavăl,
Şcoala Specială Paşcani, jud. Iaşi

Abstract;

Educating students in the spirit of protecting nature constitutes a major task of the educative, recuperative process and it is desirable that it should commence as early as possible, even in primary school, so that the child might become aware of the complexity of the environment in which he lives and so that he might become accustomed to loving and respecting nature. Students must be taught that it is on the health of nature that their health depends. In order to form an attitude of respect towards the environment and in order to develop a responsible behaviour, we have initiated and performed various ecological activities in partnership with two classes form the special school.

Educarea elevilor în spiritul ocrotirii naturii constitue o sarcină majoră a procesului educativ şi recuperator şi este de dorit să înceapă cât mai de timpuriu, încă din clasele mici, astfel încât copilul să conştientizeze complexitatea mediului în care trăieşte, să înveţe să iubească şi să respecte natura.

Elevii trebuie învăţaţi că de sănătatea naturii depinde sănătatea lor.

În scopul formării unei atitudini de respect faţă de mediu şi dezvoltării unor comportamente responsabile, am desfăşurat diferite activităţi de ecologie în parteneriat cu clasele a IV-a A şi a IV-a B de la şcoala specială.

Tema: „Să iubim şi să ocrotim natura"

Clasele: a IV-a A şi a IV-a B (Şcoala specială)

Scopul: Formarea atitudinii de respect faţă de mediu şi dezvoltarea comportamentelor responsabile

Obiective:

- să utilizeze cunoştinţele de la alte discipline în cadrul activităţii;
- să-şi formeze deprinderi de ocrotire a mediului (îngrijirea grădinilor, pomilor, parcurilor);
- să dobândească principalele reguli de ocrotire a mediului;
- să identifice consecinţele nerespectării acestor reguli;
- să prevină şi să combată atitudinile negative de distrugere, de dezordine, de neglijenţă;
- să colaboreze şi să coopereze în realizarea unui colţ viu şi al afişului.

Strategii de realizare: conversaţia, jocul didactic, problematizarea, exerciţii în grup, aplicaţii practice, observaţia

Resurse materiale: crengi de pomi, flori de apartament, seminţe de legume, lădiţe cu pământ, ghivece, sticle de plastic, fişe, imagini, carton, var, pensoane, cârpe, pahare plastic, lădiţă care va simboliza livada (crengi înflorite, iarbă), stropitoare, greblă, sapă (jucării).

Scenariul activităţii

Etapele activităţii	*Strategia didactică. Unităţi de învăţare*	*Evaluare*
I. Introducerea în activitate 1. Captarea atenţiei	– Vă amintiţi despre ce am discutat la activitatea trecută? – De ce este nevoie de plante şi animale? – Ca să ducem o viaţă sănătoasă, ca să trăiască plantele şi animale, ce trebuie să facă lumea?	Evaluarea orală a răspunsurilor corecte a elevilor
II. Anunţarea temei şi a obiectelor	– Pentru ca să ducem o viaţă sănătoasă, noi, oamenii, trebuie să ocrotim natura. Voi, la orele de cunoaşterea mediului, la citire şi la alte ore, aţi învăţat cum trebuie ocrotită natura. – De aceea astăzi vom discuta tema „Să iubim şi să ocrotim natura". – Împreună vom îngriji diferite plante, vom planta flori şi vom stabili reguli pe care să le respectăm pentru a avea un mediu curat şi sănătos şi vom identifica care sunt pericolele dacă nu respectăm aceste reguli.	
III. Desfăşurarea activităţii	– Acum, vă rog să fiţi atenţi, căci am să vă spun o poveste: „Într-o zi frumoasă de vară, trei prieteni, elevi în clasa a IV-a, au plecat în drumeţie la marginea pădurii. Ei doreau să petreacă câteva ore împreună. După ce s-au jucat şi s-au distrat câteva ore bune, ei au plecat acasă. La puţin timp, după ce au plecat cei trei prieteni, pe la marginea pădurii au trecut doi copii, care veneau din satul vecin. Cum mergeau ei vorbind despre una, despre alta, auziră deodată stigăte de ajutor, vaiete şi plânsete. Ei se opriră în loc miraţi, căci nu vedeau pe nimeni în jurul lor. S-au apropiat mai mult de locul unde se jucaseră cei trei prieteni. Atunci, cu uimire, au văzut că iarba, florile, copacii plângeau şi se văitau. Cei doi copii au început să vorbească cu natura." Se prezintă elevilor imagini care reprezintă locul unde s-au jucat cei trei prieteni (un copac cu crengile rupte, un copac ars, o floare, un morman de gunoaie) şi sunt solicitaţi să-şi imagineze ce au discutat cei doi copii cu plantele. Elevii vor fi împărţiţi în două grupe: – o grupă va improviza o scurtă scenetă care va reda dialogul dintre copii şi natură; – a doua grupă va urmări sceneta şi va aprecia comportamentul celor trei tineri: –De ce plângea natura? Cum s-au comportat cei trei prieteni în drumeţie? –Care au fost greşelile din comportamentul lor? –De ce nu trebuie să rupem crengile copacilor? De ce nu trebuie să facem foc, vara, în pădure? Ce trebuie să facem cu gunoaiele? –Dacă ei au distrus plantele, aceşti copii erau prietenii sau duşmanii naturii? –Ştiu că voi sunteţi prietenii naturii şi de aceea vom desfăşura acum o activitate practică.	Apreciem felul cum au improvizat elevii dialogul cu natura. Evaluarea orală a răspunsurilor corecte a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

	–Pentru că a sosit primăvara, ne vom imagina că suntem o familie mare şi împreună vom îngriji plantele de pe lângă casa noastră. Elevii vor fi împărţiţi în patru grupe: – o grupă va planta flori şi legume în grădina casei; – o grupă va îngriji livada; – altă grupă va îngriji şi planta flori de cameră; – ultima grupă va realiza un colaj-afiş care va cuprinde imagini şi reguli referitoare la ocrotirea naturii. După realizarea sarcinilor, fiecare grupă va prezenta ceea ce a făcut. Elevii vor primi câte un ecuson „Prietenii naturii" drept recompensă pentru felul cum au realizat sarcinile activităţii practice.	Îndrumăm elevii care au nevoie de ajutor. Verificăm dacă fiecare elev participă la realizarea sarcinilor echipei. Apreciem modul de lucru al elevilor, felul cum au colaborat în realizarea sarcinilor.
IV. Încheierea activităţii	–Prin felul cum aţi lucrat aţi dovedit că sunteţi prietenii naturii şi ştiţi cum să o ocrotiţi. Afişul realizat de voi îl vom pune pe holul şcolii pentru ai determina şi pe alţi elevi din şcoală să devină ocrotitori ai naturii. –La activităţile următoare vom ieşi în curtea şcolii pentru a îngriji spaţiile verzi. În încheiere copiii vor cânta cântecul „Tot ce e pe lume".	

Concluzii

Activitatea practic-aplicativă descrisă succint în cadrul schiţei de proiect redată anterior reprezintă o propunere de realizare a unei ore de ştiinţele naturii la clasa a IV-a, oră al cărei conţinut vizează în principal fundamentarea unor comportamente ecologice ce au drept scop principal protejarea mediului înconjurător.

Maniera de desfăşurare a acestei acţiuni, în parteneriat, sporeşte pe undeva interesul elevilor angajaţi în derularea ei, contribuind totodată la instalarea unor relaţii de tip nou, bazate pe colaborarea dintre două grupuri care, până la momentul respectiv, nu au intrat în contact decât accidental.

Bibliografie:

1. *** – *Programa activităţii educative în învăţământul preuniversitar*, Bucureşti, 1994;
2. *** – *Repere privind activitatea educativă. Ghid metodic*, Bucureşti, 2002.

PROPUNERI PRIVIND REALIZAREA EDUCAŢIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN GRĂDINIŢĂ

(PROPOSALS REGARDING THE ACCOMPLISHEMENT OF HEALTH EDUCATION IN KINDERGARTENS)

educ. Genoveva Avieriţei,
Grădiniţa Şcolii cu Clasele I-VIII „Elena Cuza", Piatra Neamţ

Abstract:

Health education, one of the "new" types of education, plays an important role in the formation of children's personality, especially at a pre-school age. One way of carrying out part of its objectives is the starting of a partnership with a dental clinic.

Cunoscând faptul că Educaţia pentru sănătate, una din „noile educaţii", are puternice influenţe în formarea personalităţii copilului, mai ales la vârsta preşcolară, m-am gândit la o modalitate de a realiza o parte din obiectivele acesteia – prin încheierea unui parteneriat de colaborare cu un cabinet stomatologic.

Am demarat acest proiect în toamna anului 2004 (el se derulează şi în prezent) şi am avut tot sprijinul medicilor stomatologi (copiii acestora fiind în grupa mea).

Am prezentat medicilor obiectivele pe care le urmăresc, activităţile care se desfăşoară în grădiniţă în cadrul Educaţiei sanitare, modalităţile de realizare. Medicii au venit cu diverse propuneri: desfăşurarea unor activităţi la cabinet, participarea lor la câteva activiţii în sala de grupă, acordarea de consultaţii gratuite copiilor cu probleme de sănătate (cu afecţiuni dentare), sprijin în achiziţii de informaţii stiinţifice.

S-au stabilit apoi obiectivele proiectului:

- Îmbogăţirea, fixarea unor cunoştinfe referitoare la activitatea stomatologului şi a tehnicianului dentar;
- Formarea, dezvoltarea deprinderilor şi obişnuinţelor igieno-sanitare specifice – periajul corect al dinţilor şi măselelor; spălarea pe dinţi, spălarea mâinilor;
- Transmiterea unor informaţii referitoare la: alcătuirea dinţilor şi măselelor, apariţia cariilor (ce sunt şi cauze), necesitatea îngrijirii dinţilor, legătura dintre afecţiunile dentare şi alte afecţiuni;
- Eliminarea stresului copiilor legat de vizita la stomatolog;
- Acordarea de consultaţii gratuite copiilor din grupă pe parcursul anului 2005;
- Oferirea de sprijin în pregătirea copiilor pentru participări la concursuri cu teme specifice.

S-a iniţiat un calendar al acţiunilor care va fi prezentat în continuare:

Nr. crt. / DATA	*TEMA*	*MIJLOACE DE REALIZARE*
1. Octombrie 2004	„Medicul şi cabinetul stomatologic";	- Vizită la cabinet; - Observare (frontal);
2. Noiembrie 2004	„La dentist"	- Lectură după imagini;
3. Decembrie 2004	„Pasta şi periuţa de dinţi"	- Observare;
4. Ianuarie 2005	„Cum e corect?"	- Exerciţii practice de periaj al dinţilor şi măselelor; - Participare medic;
5. Februarie 2005	„Periuţa cea glumeaţă"	- Memorizare;
6. Martie 2005	„De-a medicul stomatolog"	- Joc de rol;
7. Aprilie 2005	„Periuţa de dinţi"	- Exerciţii grafice;
8. Mai 2005	„Rosul unghiilor – duşman al dinţilor frumoşi"	- Convorbire;

Scanned with OKEN Scanner

9. Iunie 2005	„Dinții în vacanță"	- Convorbire; - Povestea educatoarei;
10. Octombrie 2005	„Organe de simț: gura, limba, dinții. De ce ne miroase gura?"	- Observare; - Convorbire;
11. Noiembrie 2005	„Microscopul. Ce sunt microbii? Cum arată?" (gripa aviară)	- Observare; - Convorbire;
12. Decembrie 2005	„Hora dinților curați"	- Pictură;
13. Ianuarie 2006	„Știrbici" (Dinți de lapte, dinți definitivi)	- Observare (copiii la care au căzut, la care au apărut dinții noi);
14. Februarie 2006	„Caria și apariția ei"	- Observare mulaj dentar și a activității tehnicianului dentar la cabinet;
15. Martie 2006	„Dinte supărat, dinte fericit"	- Activitate practică + desen;
16. Aprilie 2006	„Arbitrul-periuță" – poezie	- Lectura educatoarei; - Participare medic;
17. Mai 2006	„Cine știe mai bine !"	- Concurs – evaluare; - Participare medic.

Activitățile desfășurate cu copiii (ca și cele care se vor desfășura în continuare) au avut o durată, mai mare sau mai mică, în funcție de mijlocul de realizare utilizat, dar și în funcție de cerințele copiilor.

Am încercat să îmbinăm seriozitatea cu umorul, activitatea statică cu cea de mișcare, utilizând jocul ori de câte ori tema ne-a permis.

De un real folos mi-a fost faptul ca ambele doctorițe au legături de rudenie cu persoane care practică meseria de educatoare (una dintre ele are mamă educatoare la Iași, cealaltă are copilul creștinat de o educatoare).

Trebuie să mărturisesc că am fost plăcut impresionată de modalitățile prin care cele două doctorițe i-au atras pe copii: ornarea sălii de așteptare, limbajul ca de la mamă la copil, umorul, prezentarea sub forma de joc a aparaturii și a funcțiilor acesteia.

În acest proiect au fost implicați și părinții, bunicii copiilor; aceștia au însotit copiii la cabinet, au asistat la unele dintre activități, i-au supravegheat acasă (periajul dinților), au luat legatură cu una dintre doctorițe (părinții copiilor cu probleme dentare) pentru tratament.

Sper ca la ora bilanțului (mai 2006) să analizăm și să evaluăm eficientă muncii depuse, impactul asupra celor implicați și rezultatele obținute.

Educația pentru sănătate în grădiniță nu se realizează doar prin parteneriate de genul celui descris mai sus sau prin diverse opționale cu tematica specifică. În grădiniță, educatoarea trebuie să folosească orice prilej pentru a dezvolta atitudini și comportamente pozitive legate de protecția vieții și sănătății omului.

Prin activitățiile pe care le desfășoară, educatoarea trebuie să facă cunoscute cauzele care duc la îmbolnăviri, dar și normele care protejează sănătatea și, nu în ultimul rând, educatoarea trebuie să dezvolte copiilor deprinderi igienico-sanitare, obișnuițe.

Cel mai important lucru este să asigurăm comunicarea cu dublu sens. Copilul trebuie provocat să comunice. Să-i creăm situații de comunicare și să așteptăm provocarea care vine de la el.

Dacă iubești copilul, dacă îți place meseria, dacă ai tact, copilul te poate învăța cum să pătrunzi în sufletul lui. Vei afla ce-l frământă, de ce este trist, de ce este agitat, de ce nu te ascultă, de ce este violent. La urma urmei toate acestea țin tot de sănătate.

Educația pentru sănătate în grădiniță se poate realiza prin multiple mijloace. Pentru că tematica este vastă, voi prezenta un mod de a realiza educație pentru sănătate prin tema „Iarna" la grupa pregătitoare.

În timpul observrilor dirijate sau a observărilor spontane am adresat copiilor întrebări de genul: „De ce ne îmbrăcăm gros iarna?", „Ce-i strănutul?", „De ce ne doare gâtul ?", „E bine să mănânci zăpadă ?", „De ce nu ne încălțăm cu sandale iarna?". Copiii au fost prvocați sa-și expună părerile, apoi am selectat împreună răspunsurile corecte.

Am constatat că preșcolarii din grupa mea urmăresc emisiunile de știri de la TV. Într-o dimineață două fetițe mi-au povestit despre oameni morți de frig sau oameni cărora li s-au amputat picioarele sau degetele de la mâini. Nu-mi propusesem o astfel de discuție atunci când am făcut proiectarea. Am discutat cu copii despre protecția organismului împotriva frigului, despre consecințele lipsei de protecție (moarte sau apariția unor infirmități), despre deces prin înghețare datorat consumului de alcool sau lipsei unui adăpost, dar și despre exitența „centrelor de noapte" pentru oamenii fără adăpost.

Lectura după imagini „Efectele vântului iarna" a fost o rampă de lansare a unor discuții referitoare la cum sunt afectați oamenii de viscol. Din nou copiii au venit cu informații din emisiunile de știri, din discuțiile în familie. Dirijați discret, au stabilit că viscolul duce la blocarea circulației, la intervenția armatei pentru salvarea oamenilor rămași în mașinile înzăpezite sau pentru salvarea celor bolnavi acolo unde nu pot ajunge salvările, pentru transportul alimentelor în zonele înzăpezite.

Din convorbirea „Jocurile copiilor iarna", copiii au aflat că uneori acestea aduc mari suferințe prin nerespectarea unor reguli (fracturi, pierderea vederii, infirmități pe viață sau chiar deces). Copiii au stabilit niște reguli care protejează viața și sănătatea în timpul jocurilor: a nu se juca pe carosabil sau în apropierea acestuia, a nu patina pe lacurile înghețate, a nu pune pietre în bulgări, a nu arunga cu gheață, a nu te da cu sania pe o pantă mare sau cu obstacole.

Tot în această convorbire, copiii au adus în discuție avalanșele, cum afectează acestea viața schiorilor sau pe cea a locuitorilor satelor de la poalele munților.

Din prezentarea filmului „Viața la Poli" (activitatea desfășurată la Biliblioteca județană) copiii au aflat că pe glob sunt regiuni unde este iarnă tot timpul și oamenii s-au adaptat condițiilor aspre și duc o viață normală.

Activitățiile manuale „Omul de zăpadă", „Săniuța" au contribuit și ele la educația pentru sănătate; s-au reactualizat reguli de utilizare a foarfecului pentru evitarea accidentelor.

La educația pentru sănătate au contribuit și jocurile de mișcare desfășurate în interior sau în curtea grădiniței (cu o pondere mai mare) pentru că încălzirea sălilor grădiniței se realizează cu combustibil lemnons.

Exemplele prezentate mai sus sunt doar o modalitate de a realiza educația pentru sănătate printr-o temă dintr-un domeniu de cunoaștere. Fiecare domeniu de cunoaștere oferă oportunități de realizare a educației pentru sănătate.

Am realizat obiective ale educației pentru sănătate și prin analizarea cauzelor unor accidente la care au asistat sau au fost direct implicați unii copii sau a celor prezentate la TV (accidente la aparatele de joacă, la sursele de încălzire, sursele de apă fierbinte, cele provocate de introducerea unor

Scanned with OKEN Scanner

obiecte în nas sau urechi, cele provocate de înghițirea unor substanțe sau medicamente).

Deasemenea am discutat cu copiii despre influența zgomotelor puternice, a țipetelor asupra sănătății.

La începutul anului școlar, am desfășurat o activitate la care a participat o asistentă medicală de la Direcția de sănătate publică care a discutat cu copiii despre gripa aviară: mod de manifestare, mod de transmitere, reguli de respectat. Copiii au primit broșuri despre această temă și le-au dus acasă.

Educația pentru sănătate am realizat-o și prin ședințele cu părinții, prezentandu-se acestora păreri ale unor specialiști referitoare la: violența din filme, din desene animate, din jocurile pe calculator, timpul petrecut în fața televizorului, calculatorului de către preșcolari și influența acestora asupra psihicului copilului.

Prin acest studiu am dorit să împărtășesc unele aspecte deduse din experiența mea proprie, fără a avea pretenția că am epuizat acest subiect.

Bibliografie:

1. Casa Corpului Didactic – *Activități opționale în grădiniță*, Piatra Neamț, Editura „ALFA", 2002;
2. Ministerul Educației și Cercetării – *Învățământul Preșcolar*, Nr. 1-2, București, Editura „Coresi", 2006.

EDUCAȚIE ȘI SĂNĂTATE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

(HEALTH AND EDUCATION IN SHAPING THE PUPIL'S PERSONALITY)

înv. Migdonia Rotaru,
Școala cu Clasele I-VIII „B. P. Hașdeu", Iași
prof. Viorica Antohi,
Școala cu Clasele I-VIII „Elena Cuza", Iași

Abstract:

The information regarding health protection is provided by specialists. But the teacher can also instil in the pupil educative-sanitary elements concerning individual hygiene and a healthy way of living both at a theoretical level and through the development of practices and their transformation into routine. On the other hand health must not be regarded only physically but socially as well. The human being is not only comfortable because he is in no pain but also because he feels respected and loved by and useful to the others.

Educația este un scop fundamental al copilului, care nu se limitează la accesul la școală, ci se referă inclusiv la crearea condițiilor adecvate realizării lui. De aceea este important ca procesul de învățământ să îmbine latura formativă și cea informativă.

Educația se dovedește eficientă atunci când se raportează direct la realitate și contribuie la o cât mai bună înțelegere a acesteia. Copiii trebuie încurajați permanent să-și exprime opiniile, să participe și să aibă inițiativă. Astfel li se va dezvolta respectul pentru sineb și li se vor forma abilități proprii. În același timp, dacă opiniile copiilor sunt respectate, aceștia vor ști să-i evalueze pe ceilalți, se vor integra mai bine în colectiv și vor înțelege necesitatea asumării de responsabilități.

Așezată pe asemenea bază, educația poate să dezvolte, totodată, capacitatea copiilor de a se adapta ușor schimbării, de a avea atitudini critice și de a găsi soluții adecvate problemelor permanent inedite ale realității. Dreptul la educație trebuie să fie prioritar în orice societate, alături de dreptul la viață, la libertate, la fericire. Acest drept nu trebuie să-l aibă numai cei din generația adultă, omul având o permanentă nevoie de a se informa și instrui, lărgindu-și orizontul cunoașterii toată viața.

Fiecare copil trebuie să beneficieze de dreptul la educație, în fiecare stat, căci prin educația lui societatea realizează un profit material și spiritual. Accesul la educație trebuie să fie liber, fără constrângeri de ordin material, iar statul, prin mecanismele sale, ar trebui să-i susțină și pe tinerii cu mai puține posibilități materiale, căci va putea beneficia de munca lor pe multiple planuri. Educația oferă un suport moral de care are nevoie orice tânăr în societate.

Școala trebuie să fie un izvor de lumină pentru copil, nu un factor de stres; de aceea este necesar să se aplice tehnicile și metodele didactice cele mai eficiente, metodele de evaluare care să ajute elevii să realizeze progrese. Educația ajută pe tineri să descifreze misterele acestei lumi, să se implice în studierea lor.

Dreptul la educație implică și responsabilități ale beneficiarilor ei; tinerii ar trebui să înțeleagă faptul că ei sunt schimbul de mâine al țării și că de felul cum învață și muncesc depinde, în primul rând, viitorul lor.

„O oaie se află la păscut; țarcul avea o gaură mare în gard și pe acolo se strecoară afară. Acolo ea se bucură de libertate. Începu să zburde și fugi departe până se rătăci. Nu după mult timp observă că o urmărește un lup. Fugi și iar fugi, dar lupul se opri deodată în spatele ei. La timp însă sosi și păstorul. El salvă oaia și o duse cu grijă la turma sa. Și cu toate că și celelalte oi încercau să iasă, el nu închise gaura din gard."

Menirea păstorului este aceea de a se încăpățâna în a aduce fiecare oaie înapoi în țarc, ori de câte ori aceasta se îndepărtează de turma sa. Menirea cadrului didactic este de a forma cu precădere elevilor săi atitudini pozitive sau să vizeze calitatea în toate aspectele cognoscibile lor, tendința fiind spre formarea de comportamente în acest sens. Pentru asigurarea calității în educație, educatorul trebuie să respecte o serie de condiții care să determine raportarea la realizarea ideală de elev.

Acestea sunt:

1. exemplul personal (puterea acestuia);
2. formularea sarcinilor pentru elev;
3. penalizarea corectă (valabilă și pentru cadrul didactic);
4. oferirea de responsabilități elevului și libertatea la acțiune;
5. analiza calității personale a elevului etc.

Se poate afirma: „calitatea în educație" înseamnă educație de calitate și ca să fie obținută e bine să adăugăm răbdare cu noi înșine și cu ceilalți; să nu uităm priza de umor pentru a digera insuccesele.

Amesctecăm și o măsură bună de chef de muncă și, turnând peste toate un zâmbet, avem soare în fiecare zi. Putem spune că am făcut educație de calitate dacă am dezvoltat la elev următoarele valori și atitudini:

- interesul pentru realizarea unei teme (sarcini de lucru în condițiile de calitate);
- raportarea la un scop în dezvoltarea unei sarcini;
- stimularea dorinței de succes;
- dezvoltarea unei gândiri pozitive;
- participarea activă la rezolvarea unei sarcini în grup;
- adaptarea la diferite situații.

Școala și comunitatea trebuie să aibă un impact pozitiv în crearea unui mediu fizic și social mai bun, care să contribuie

Scanned with OKEN Scanner

la realizarea unei sănătăți mai bune. Factorii primordiali în promovarea sănătății sunt mediul familiar, școlar atât fizic, cât și social.

Informațiile pentru ocrotirea sănătății sunt date de oameni de specialitate. Învățătorul dezvoltă elemente educativ-sanitare din domeniul igienei individuale și regimul igienic de viață atât prin înarmarea elevilor cu noțiuni teoretice, cât și prin formarea deprinderilor și transformarea acestora în obișnuințe igienice.

Cultura sanitară a familiei, a membrilor săi, inclusiv a copilului de vârstă școlară mică, se înscrie între factorii de bază care asigură sănătatea microgrupului familial. În aceste cazuri școala nu „completează" educația copilului primită în familie, ci este inițiatoarea afectivă a acestuia, copilul devenind el însuși factor educațional în familie.

Am considerat că este absolut necesar ca elevul clasei primare să fie beneficiarul unor deprinderi și obișnuințe care, aplicate în totalitatea lor, să fundamnenteze un comportament favorabil dezvoltării armonioase, promovării sănătății lui și creșterii randamentului școlar.

Obiective:

- cunoașterea unor termeni specifici educației sanitare;
- clasificarea bolilor transmisibile;
- identificarea afecțiunilor care reprezintă probleme de sănătate publică;
- prezentarea unor măsuri de prevenire a unor afecțiuni transmisibile;
- cunoașterea unor activități de educație sanitară necesare pentru igiena individuală;
- selectarea unor norme de igienă în colectivitate;
- acordarea primului ajutor în cazul unor accidente;
- prezentarea clară și coerentă a informației, folosind limbajul specific educației sanitare;
- realizarea unor albume ilustrate pe teme educativ-sanitare;
- organizarea unor expoziții educativ-sanitare.

Sănătatea nu este numai fizică, dar și socială. Un om se simte bine nu numai pentru că nu-l doare nimic, dar pentru că se simte respectat de ceilalți, iubit și util. Orice om are dreptul să fie respectat, dar și datoria de a trata cu respect pe cei din jur. Îmi aleg cu grijă prietenii, anturajul și locurile unde merg.

Bibliografie:

1. Sinagceur, M. A. – *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Colecția *Idei contemporane*, București, Editura Politică, 1986;
2. M. E. N. – *Curriculum național. Programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998.

EXCURSIA – „DISCIPLINĂ UNIVERSALĂ"

(THE TRIP – "A UNIVERSAL DISCIPLINE")

înv. Maria Ghencea,
Școala cu Clasele I-VIII „Carol I", Curtea de Argeș, jud. Argeș

Abstract:

The trip has the ultimate purpose of motivating the process of education and this because it is a more flexible manner of organising the methods of teaching, with a highly recreational character, offering a wide perspective for the manifesting of the pupils' personality. At the same time the teacher has the possibility of knowing better the children's skills, abilities and attitudes and contributing to their development. The most successful trips from this point of view are the ones in which pupils are involved in the act of organising them. The tradition of such activities must be continued and developed as they represent an important aspect of the process of education.

Lecția reprezintă principala formă de organizare a procesului didactic, dar nu este singura modalitate de desfășurare a acestei activități. Complexitatea procesului de învățământ, multitudinea obiectivelor pe care le vizează, marea diversitate a capacităților de învățare, a aptitudinilor și intereselor elevilor fac necesară utilizarea unei game variate de activități în vederea realizării finalității educației.

Excursia poate fi numită o „disciplină universală" potrivită pentru toate formele de învățământ pentru că ea creează condițiile prielnice dezvoltării spiritului de echipă, de colaborare și cooperare la elevi. De asemenea, ea contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, a interesului pentru studiu, a capacității de înțelegere a lumii înconjurătoare, stimulează dorința de cunoaștere și curiozitatea de a înțelege temeinic fenomenele din jur, sădind și sentimentul de dragoste față de natură.

Excursia școlară are menirea de a stimula activitatea de învățare, fiind o formă de organizare mai elastică și cu un pronunțat caracter recreativ, oferind câmp deschis manifestării tuturor laturilor personalității elevilor, învățătorul având posibilitatea să cunoască mai bine și să contribuie mai mult la formarea și dezvoltarea competențelor, atitudinilor și aptitudinilor copiilor.

Excursiile sunt activități didactice organizate și proiectate sub formă de călătorii (deplasări) de studiu, care au ca obiectiv instructiv-cognitiv principal lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică, de realitatea social-profesională, aspecte care pregătesc elementele integrării socio-profesionale. Excursia își proiectează obiective instructiv-educative mai numeroase și mai complexe.

Cu elevii claselor I-IV am organizat sistematic excursii tematice. Ținând o strânsă legătură cu familia, în unele excursii au fost implicați și părinții, mai ales în clasa I, când mulți au solicitat să-i însoțească. Reușita unei excursii depinde de mai mulți factori pe care conducătorii activității trebuie să-i cunoască foarte bine: alegerea traseului, stabilirea popasurilor care trebuie făcute, punctele turistice, istorice, geografice, culturale etc., stabilirea etapelor ce urmează a fi parcurse.

Excursia cuprinde trei etape:

I. *Pregătirea excursiei*:

- organizarea administrativă, în care se rezolvă problemele de orar, se stabilesc traseul, mijlocul de transport, opririle, vizitele, masa, pregătirea materialelor etc.;
- pregătirea didactico-științifică a conducătorului de grup;
- pregătirea elevilor – instruirea cu normele de conduită și disciplină, necesarul de materiale, echipament și obiecte personale.

II. *Desfășurarea propriu-zisă a excursiei* – deplasarea pe traseu, observații asupra obiectivelor, florei și faunei, cadrului geografic, apelor, așezărilor omenești, ocupațiile locuitorilor, tradiții, obiceiuri.

III. *Încheierea excursiei* – se realizează la întoarcere prin evaluarea activității.

Cele mai reușite excursii sunt acelea în care elevii sunt antrenați în organizarea lor. Mai ales când elevii sunt mai

Scanned with OKEN Scanner

mari, în clasa a IV-a, aceştia pot fi împărţiţi în mai multe grupe, echipe, în funcţie de vârstă, preocupări, interese, abilităţi, preferinţe, aptitudinile lor pe arii curriculare, având fiecare grupă câte un lider.

O grupă poate avea ca sarcină stabilirea traseului cu principalele popasuri (puncte turistice) istorice, geografice, culturale – *„Asigurarea documentării"*. Elevii pot studia hărţi, atlase (geografice, istorice), care să cuprindă traseul în care se vor face aplicaţii, culegeri de date, materiale, pot stabili toate obiectivele turistice de pe traseul respectiv, obiectivele pe care le vor vizita. Li se pun la dispoziţie ghiduri turistice, cărţi elaborate cu monumente ale naturii sau istorice, reviste, reportaje literare. Elevii pot merge şi la biblioteca şcolii unde pot solicita materiale ajutătoare. Aceasta poate fi aşa-zisa pregătire psihologică, prilej de a stârni interesul, curiozitatea în rândul elevilor, pentru ca deplasarea să fie atractivă, plăcută şi utilă.

O altă grupă poate avea ca sarcină să realizeze fotografii pe tot parcursul traseului, în punctele vizitate – *„Micii fotografi"*.

„Grupa geografilor" – poate avea drept obiectiv observarea formelor de relief, să colecţioneze roci, să semnaleze prezenţa apelor curgătoare şi a lacurilor, să observe flora şi fauna, tipuri de aşezări (sate, oraşe), ocupaţiile populaţiei, poluarea.

Colectarea de plante pentru ierbar, observarea plantelor de cultură, zonele de teren despădurite abuziv, efectele poluării asupra plantelor şi animalelor pot fi sarcini care revin elevilor ce fac parte din *„Grupa botaniştilor"*.

„Grupa istoricilor" – poate avea drept scop observarea obiectivelor istorice, arhitectura obiectivelor, documente istorice, statui, monumente.

„Grupa micilor scriitori" se poate ocupa de observarea şi notarea caselor memoriale ale scriitorilor, manuscrise, fotografii etc.

Excursia propriu-zisă poate fi doar prima parte a activităţii. A doua parte se realizează la şcoală şi are tot atâta importanţă ca şi culegerea de informaţii şi materiale. Întorşi acasă, ei lucrează pe echipe (grupe) la trierea-prelucrarea, conservarea şi prezentarea funcţional-estetică a tuturor materialelor şi informaţiilor culese. Se poate alcătui un portofoliu cu materialele elaborate de fiecare grupă.

Membrii echipelor au puncte de vedere comune, dar şi opinii divergente. În cadrul rezolvării sarcinilor în echipă, elevul îşi dă seama că în faţa unor date obiective se pot adopta puncte de vedere diferite, ceea ce îl va obliga ca în discuţii să ţină seama şi de punctele de vedere ale celorlalţi, ajutându-l să-şi formeze o gândire mobilă, coerentă.

Excursia are un caracter relaxant, contribuind în mod categoric la sudarea colectivelor de elevi. După trecerea anilor, elevii îşi amintesc cu plăcere de întâmplările, micile şicane din timpul excursiilor.

În clasele primare, excursiile au un caracter intuitiv, în cadrul cărora se îmbină cunoaşterea perceptivă şi cunoaşterea raţională. Excursia oferă posibilitatea de a observa complexitatea obiectelor şi fenomenelor care nu pot fi cercetate în clasă. Elevii înţeleg cum fiecare fenomen influenţează desfăşurarea tuturor celorlalte fenomene, iar acestea, în totalitatea lor, influenţează desfăşurarea fiecăruia în parte.

Ei înţeleg că natura este un tot unitar, iar formele de manifestare ale ei se nasc datorită unor cauze, se dezvoltă, se transformă sub influenţa acţiunii omului sau a altor factori din natură.

Am fost surprinsă de dispoziţia de dialog a elevilor, de creativitatea şi bucuria lor într-o astfel de joacă profitabilă, ca şi de trăinicia achiziţiilor dobândite printr-un demers integral.

Concluzii

Tratarea interdisciplinară este o cerinţă modernă şi necesară a învăţământului din zilele noastre, a cărui schimbare fundamentală constă în trecerea de la informaţional la formativ. Interdisciplinaritatea mobilizează în acelaşi timp învăţătorii şi elevii, deschide noi orizonturi în instrucţie şi educaţie, îi ajută pe elevi să-şi formeze o privire de ansamblu asupra vieţii. De exemplu, cunoştinţele acumulate la geografie le vor completa pe cele de istorie, literatură, arte etc. Acest lucru este posibil şi eficienţa este foarte mare în timpul unei excursii.

Aşadar, excursiile urmăresc obiective variate, se desfăşoară în condiţii diferite, implică activităţi complexe – toate acestea presupunând o activitate organizatorică şi pedagogică deosebit de susţinută din partea educatorului, începând cu iniţierea şi pregătirea excursiei, până la valorificarea materialelor şi datelor obţinute.

Excursiile contribuie la educarea elevilor în spiritul respectului faţă de proprietatea privată şi bunurile publice. În orice loc s-ar afla, în cabane sau în corturi, în tren sau în autocar, elevii trebuie să se comporte civilizat, să nu altereze cadrul social şi natural în care se desfăşoară excursia. Tradiţia unor astfel de activităţi trebuie continuată şi dezvoltată, constituind o latură de seamă a procesului instructiv-educativ.

Bibliografie:

1. Ionescu Al.; Săhleanu V.; Bândiu C. – *Protecţia mediului înconjurător şi educaţia ecologistă*, Revista *Învăţământul primar*, Nr. 1, Bucureşti, Editura „Discipol", 2001.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – MODALITATE DE STIMULARE A COMUNICĂRII VIITORULUI CETĂȚEAN EUROPEAN

(EDUCATIONAL PARTNERSHIP – A MEANS OF STIMULATING THE COMMUNICATION OF THE FUTURE EUROPEAN CITIZEN)

educ. Ghena Acatrinei, educ. Octavia Amariţei, educ. Maria Calance, educ. Rodica Grădinaru, educ. Didiţa Popa,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 12, Iaşi

Abstract:

Our kindergarten has begun a partnership between The Amity Association „Normandie - Moldavie" and Collège J. E. Blanche de Saint - Pierre - les - Elbeuf Franţa engaging in cultural-educative activities with the topic "Traditions and customs in Moldavia and Normandie". The activities performed have been oriented towards instilling love and respect towards these values, as well as towards popularizing them through a series of relationships of friendship among partners, making them understand that they are all part of the large, comprising European family.

În contextul reformei în învăţământul preuniversitar un loc aparte îl ocupă perioada preşcolarităţii (conform datelor şi concluziilor formulate de specialişti în pedagogie şi psihologie), această perioadă fiind decisivă pentru formarea tânărului şi pentru perfecţionarea viitorului cetăţean european.

Scanned with OKEN Scanner

O direcție a pregătirii copilului pentru școală, viață, o constituie asigurarea unui nivel de pregătire din punct de vedere al limbajului și comunicării în vederea adaptării acestuia la sarcinile complexe ale asimilării diverselor discipline școlare.

Această activitate implică dezvoltarea vorbirii sub toate aspectele (fonetic, lexical, gramatical, expresiv). Paralel cu această direcție, în grădiniță se urmărește sistematizarea și integrarea cunoștințelor, experiențelor și influențelor dobândite de copii, lărgirea contactelor cu lumea exterioară.

Comunicarea poate fi definită ca fiind relația bazată pe co-împărtășirea unei informații. Dacă informația – indiferent de natura și de forma în care este transmisă (cuvânt, gest, privire, ton) – este premisă absolut necesară pentru comunicare, nu este și suficientă. Absența înțelegeri și a cadrului relațional care să-i fixeze semnificația anulează „starea de comunicare". A comunica înseamnă „a fi împreună cu", a împărtăși și a te împărtăși, a fi în comuniune de gând, de simțire, de acțiune. A comunica înseamnă mult mai mult decât a stăpâni cuvântul; putem vorbi fără să comunicăm și să „împărtășim" celorlalți fără a spune nici un cuvânt. Nehotărârea, neliniștea, blazarea, neputința, slăbiciunea le transmitem copiilor cu care relaționăm, chiar și atunci când nu dorim aceasta. De aceea, prin natura misiunii sale, educatoarea trebuie să acționeze ca un profesionist al comunicării.

Esențial pentru un act comunicativ cu valoare didactică este capacitatea de a fi flexibil și ușor adaptabil la reacția copiilor. Fără a renunța la obiectivele urmărite în cadrul unei activități sau din necesitatea de a le atinge relația comunicativă autentică se pliază (axează) mereu pe maniera în care ne recepționează și reacționează grupa de preșcolari. O activitate didactică verbală sau nonverbală care rămâne încorsetată în parametrii inițial proiectați este un eșec. O grupă agitată, neatentă și somnolentă constituie un simptom clar al faptului că educatoarea și copiii sunt doar alături, dar nu împreună; de fapt, ei nu comunică.

Evaluarea, pentru o comunicare eficientă, are drept scop fundamental pregătirea copilului pentru școală, pentru viața socială, pentru stimularea comunicării viitorului cetățean european, pentru confruntările cu problemele lumii moderne – explozia informațională.

În perioada preșcolarității limbajul copilului capătă noi valențe față de perioada anterioară și îi permite acestuia să realizeze relații complexe cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile și stările interioare, dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului, copilul își dezvoltă propria experiență și, mai ales, învață din experiența altora.

Cu cât copilul stabilește mai bine sistemul de comunicare specific uman, care este limba, cu atât poate primi mai multe interacțiuni din partea celor din jur și cu atât el e mai educabil, fapt care se răsfrânge pozitiv asupra dezvoltării sale psihice de ansamblu.

Concomitent cu dezvoltarea proceselor cognitive propriu-zise, limbajul se îmbogățește, se explicitează, se activează, capătă corectitudine, expresivitate, cursivitate și amploare.

Dar fără însușirea limbii sub diverse aspecte nu e posibilă înțelegerea tuturor cunoștințelor transmise și acumulate.

Obiectivele distincte ale programei la dezvoltarea limbajului și a comunicării orale constă în:

- formarea unei vorbiri corecte, coerente și expresive;
- formarea capacității de a percepe frumusețea și armonia limbii române;
- stimularea activității verbale a copiilor și prin aceasta se acționează asupra întregii dezvoltări psihice a acestora;
- îmbogățirea vocabularului copiilor obișnuindu-i să folosească un limbaj clar, corect din punct de vedere gramatical;
- creșterea capacității de reglare și autoreglare prin cuvânt.

Procesul de însușire a limbii contribuie la dezvoltarea dragostei față de poporul a cărui limbă copilul o folosește în relațiile cu ceilalți.

În acest sens este necesar ca educatoarele să folosească în munca lor cele mai sugestive și mai reprezentative creații ale poporului, tradiții ale lui, dezvăluind astfel frumusețea și expresivitatea limbii.

Varietatea folclorului nostru reflectat în basme, poezii, proverbe, zicători, ghicitori, snoave, doine, balade, dansuri populare, grupuri folclorice, muzică populară, costume și ornamente populare constituie mijloace de realizare a activității cultural-educative care stimulează dragostea față de arta populară, de cunoaștere și reproducere a ei în viața de toate zilele, cât și mândria de a fi român.

Acțiunile cultural-educative desfășurate în cadrul parteneriatului educațional cu tema „Tradiții și obiceiuri din Moldova și Normandia" sunt cuprinse în grădiniță în cadrul activităților orientate în sensul cultivării atitudinii de dragoste și respect față de tradiții; de asemenea se realizează popularizarea acestor acțiuni prin stabilirea unor relații de prietenie și colaborare între unități școlare din alte țări, făcându-i să înțeleagă astfel pe copii că fac parte din marea familie a Europei.

În cadrul grădiniței noastre s-a început derularea unui parteneriat între Asociația de Prietenie „Normandie-Moldavie" și College J. E. Blanche din Saint Pierre-les-Elbenf, sub îndrumarea directă a Inspectoratului Școlar Județean Iași.

S-au realizat schimburi de experiență, atât la nivelul copiilor preșcolari prin implicarea directă a acestora, cât și a cadrelor didactice, prin acțiunile cultural-educative proiectate în cadrul grădiniței, acțiuni bazate pe comunicare.

Argumentul proiectului răspunde nevoii de a face cunoscut copiilor obiceiurile și tradițiile din Moldova, frumusețea limbii și a folclorului românesc în scopul stimulării comunicării viitorului cetățean.

Scopul urmărit de acest proiect este stimularea și cultivarea dragostei pentru frumusețea și armonia limbii române, pentru bogăția folclorului, obiceiurilor și tradițiilor popoarelor român și francez.

Obiectivele care contribuie la realizarea scopului propus sunt:

1. cunoașterea trecutului istoric al Moldovei;
2. cunoașterea activităților Asociației „Moldavie-Normandie";
3. cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor la români cu ocazia sărbătorilor de Crăciun și de Paști;
4. cunoașterea unor însușiri morale alese ale poporului român;
5. cultivarea vorbirii, a dialogului între copii, între adult și grupele de copii, între copil și adult pentru stimularea comunicării viitorului cetățean european;
6. dezvoltarea unei atitudini pozitive față de obiceiurile și tradițiile din țara sa și din altă țară (Franța).

Proiectul „Tradiții și obiceiuri din Moldova și Normandia" se desfășară pe o perioadă de trei ani, în mai multe etape: de documentare, de experimentare, de prelucrare și valorificare a informațiilor obținute.

Evaluarea inițială constă în testarea orală și scrisă a copiilor pentru a vedea cunoștințele pe care le au despre obiceiuri și tradiții.

Urmează perioada de documentare, constând în adunarea de materiale necesare desfășurării activităților pentru a se realiza asimilarea cunoștințelor cu privire la port, tradiții, culegere și prelucrare de material folcloric.

S-a organizat și s-au format echipele de lucru, formația de dans popular, grupul folcloric („Trandafir de la Moldova"), grupul de copii pentru teatrul de păpuși, s-a alcătuit programul artistic (cântece și poezii în limbile română și franceză); s-au realizat tablouri și lucrări practice pentru expoziții și albume.

Evaluările în cadrul etapelor s-au desfășurat sub forma unor spectacole cultural-artistice.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, s-au făcut fotografii, s-au filmat activitățile şi s-a alcătuit albumul cu lucrările copiilor.

Notă: Ceilalți parteneri din proiect se ocupă simultan prin activitățile lor specifice de buna derulare a proiectului prin stabilirea la timp a contactelor între parteneri.

Abordarea educațională de tipul proiectului de parteneriat în cadrul programului educațional european are o valoare instructiv-educativă formativă privind comunicarea ca mijloc de accesibilizare a informațiilor ştiințifice.

Copiii sunt principalii beneficiari ai acestei noi abordări educaționale care are un caracter interdisciplinar capabil să stimuleze şi să dezvolte pe multiple planuri: cognitiv, afectiv, etc.

Un neam trăieşte, înainte de toate, prin limba în care a fost învățat să gândească, să vorbească, să scrie, să plângă, să râdă. Întreaga istorie a limbii şi culturii noastre are ca trăsătură distinctivă şi permanentă dragostea față de graiul românesc, față de valorile literare naționale care au exprimat, în imagini artistice sugestive, de mare sensibilitate, spiritualitatea românească.

De aceea, educatoarele grădiniței noastre pun un accent deosebit pe educarea copiilor în spiritul respectului față de tradițiile şi obiceiurile la români, dragostea pentru neam, pentru cultivarea sentimentelor de respect față de cultura românească.

Bibliografie:

1. Cucoş, C. (ş.a.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Pavel Emilia – *Portul popular din zona Iaşului*, Iaşi, Complexul muzeistic Iaşi, Muzeul Etnografic al Moldovei, 1970;
3. Pavel, Emilia – *Portul popular moldovenesc*, Editura „Junimea", 1976;
4. Şoitu, Laurețiu – *Comunicare şi educație*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

PROGRAME DE COOPERARE EUROPEANĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI: ACȚIUNI SOCRATES/ COMENIUS

(EUROPEAN COOPERATION PROGRAMMES IN THE FIELD OF EDUCATION: SOCRATES/ COMENIUS ACTIONS)

educ. Maria Tanasă, educ. Liliana Valicu, educ. Elena Bărberu,
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 20, Iaşi

Abstract:

The actions planned for the third year of the project within the topic "the school open to the society", intend to create a free atmosphere of manifestation for the children, to revalue the educative activities from the kindergarten and make them popular among the parents and the community. In December 2005 an action to which all the children of the kindergarten participated, was organised in a public space (the ball room) on the topic "Romanian traditions and customs".

Programe de cooperare europeană – prezentare generală

Comenius este parte din Programul Socrates în domeniul educației, program al Comunității Europene. Socrates a fost lansat în 1995 şi urmăreşte să promoveze cooperarea şi mobilitatea şi să consolideze dimensiunea europeană în domeniul educației.

Aceste obiecte mai sus menționate se realizează prin 8 acțiuni diferite, dintre care una este Comenius. Comenius se referă la educația şcolară şi se ghidează după 4 mari obiective:

- îmbunătățirea calității;
- încurajarea învățării unor limbi străine (europene);
- promovarea conştiinței interculturale;
- consolidarea dimensiunii europene a educației şcolare.

Comenius este divizat în trei acțiuni diferite:

Comenius 1 – promovează cooperarea între toate tipurile de instituții ale învățământului preuniversitar;

Comenius 2 – se adresează dezvoltării profesionale a tuturor tipurilor de personal didactic;

Comenius 3 – urmăreşte stabilirea de rețele între aceste proiecte şi instituții care au fost implicate în Comenius 1 şi / sau 2.

Implicarea în proiect presupune multă muncă, dar şi beneficii: cadrele didactice au posibilitatea deprinderii de noi abilități în planificarea şi managementul proiectului.

Reuniunile cu colegii din diferite țări europene sunt o oportunitate de a cunoaşte alte sisteme educaționale şi metode de predare, care pot inspira inovația în şcoală. Întâlnirile profesionale cu colegi străini pot conduce la stabilirea unor prietenii profunde. Instituția (şcoală / grădiniță) beneficiază de motivația sporită a cadrelor didactice, creşterea nivelului de interes şi a reuşitei şcolare, aplicarea de noi strategii de management.

Părinții au ocazia lărgirii propriilor orizonturi, întâlnind diferite culturi, țări şi feluri de gândire, învățând să trăiască în diversitate.

Copiii preşcolari pot fi familiarizați cu cultura europeană prin convorbiri, povestiri, învățare de cântece şi poezii în limba țărilor partenere, prin prezentarea simbolurile țărilor respective (steaguri, hărți), prin confecționarea unor obiecte specifice acestora.

Organizare şi structură:

- proiecte şcolare – centrate pe elev – 3 ani;
- proiecte lingvistice – parteneriate bilaterale – 1 an;
- proiecte de dezvoltare şcolară – centrate pe instituții – 3 ani.

Proiectele şcolare şi proiectele de dezvoltare şcolară sunt similare în structură şi organizare. Constau în parteneriate de cel puțin 3 şcoli (grădinițe) între 3 țări menționate (15 state membre ale Uniunii Europene a Liberului Schimb sau țările care au depus candidatura pentru aderarea la Uniunea Europeană).

Agenția Națională va finanța doar o şcoală, maximum două din aceeaşi țară într-un proiect.

Conținut şi orientare:

- cooperarea între grupa de elevi (peste 12 ani) şi profesori din diferite țări;
- cooperarea oferă participanților oportunitatea cunoaşterii reciproce:
  - a țărilor;
  - a culturilor;
  - a modalităților de gândire;
  - a stilului de viață;
  - a posibilității înțelegerii şi aprecierii acestora.

Scanned with OKEN Scanner

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 20, Iași – în al treilea an de proiect Comenius 1

Titlul proiectului este D. A. I. S. Y. – (dramă, artă fără frontiere, prietenie, lucru în echipă, reciclare):

1. Arta și natura;
2. Arta și materialele reciclabile;
3. Școala deschisă către societate.

În acest proiect sunt implicate toate cadrele didactice. Dintre acestea a fost selectată o echipă de proiect care redactează aplicațiile, rapoartele (educative și financiare). Parteneri sunt cadre didactice din Spania, Bulgaria, Grecia, Italia.

Dintre activitățile realizate în anii anteriori menționăm:

- activități în aer liber pentru explorarea și cunoașterea mediului înconjurător;
- colectarea materialelor reciclabile și din natură;
- confecționarea lucrărilor creative din materiale colectate;
- concursuri, spectacole, prezentări de modă, reprezentații de teatru, expoziții.

Ca produse finale s-au obținut:

- tablouri, machete, figurine, ornamente, mulaje, postere, costume din materiale reciclabile;
- pictură pe diferite suporturi (eșarfe, steguleț, afișe);
- fotografii, albume.

Obiectivele proiectului:

- integritatea grădiniței în contextul european; cunoașterea modului de organizare al învățământului preșcolar din țările implicate în proiect;
- conștientizarea copiilor și a cadrelor didactice asupra modului în care mediul înconjurător poate stimula cunoștințele și abilitățile de exprimare și de creație;
- realizarea unei mai strânse colaborări cu comunitatea locală.

Acțiunile programate pentru al treilea an de proiect, în cadrul temei „Școala deschisă către societate", își propun să creeze o atmosferă de liberă manifestare a copiilor, să valorifice activitățile educative din grădiniță și să le popularizeze în rândul părinților și al comunității. În decembrie 2005 s-a organizat o activitate pe tema „*Tradiții și obiceiuri românești*", activitate la care au participat toți copiii grădiniței, într-un spațiu public (sală de spectacol).

Obiectivele urmărite:

- cunoașterea și prețuirea tradițiilor strămoșești ale poporului român;
- confecționarea obiectelor tradiționale românești și redarea prin dans, muzică, teatru, a specificului național popular;

Acțiuni:

- dansuri populare românești;
- dramatizări de povești populare;
- expoziții cu măști și desene;
- obiceiuri populare de iarnă (capra, ursul, sorcova, uratul, colindul).

Locul de desfășurare: Ateneul Tătărași

În luna aprilie 2006 vom desfășura o acțiune în Parcul Copou, cu tema „Veniți în lumea copilăriei", la care vom invita, alături de toți copiii grădiniței, părinți, bunici, reprezentanți ai comunității locale, colaboratori și parteneri din alte instituții de învățământ.

Obiective:

- cunoașterea drepturilor copiilor stipulate în convenția O.N.U.;
- cultivarea sensibilității copiilor privind problematica valorilor moral-civice din lumea contemporană;
- valorificarea potențialului artistic, creativ și competitiv al copiilor, în vederea dezvoltării înclinațiilor acestora.

Acțiuni:

- dansuri tematice și jocuri muzicale;
- concurs de desene pe asfalt;
- „Artă, fantezie, îndemânare" – expoziție de lucrări practice și desene;
- concurs de triciclete;
- construcții, machete cu titlul „Orașul copiilor" (din cutii de carton, îmbrăcate și pictate);
- cântece pentru copii (în diferite limbi).

Cocluzie

Așadar, toate părțile implicate în proiect dobândesc noi abilități relevante atât pentru viața profesională, cât și pentru cea personală, precum și abilități de comunicare și prezentare, de luare a deciziei, de rezolvare de probleme și de managementul conflictului, de creativitate, muncă în echipă și solidaritate.

Bibliografie:

1. Grigore, Corina; Vlad, Sorana – *Comenius 2. Manual de bună practică*, România, Editura „Agenția Națională Socrates", 2001;
2. Neg, Maria-Magdalena; Alexandru, Elena; Georgescu, Adrian – *Management financiar Socrates*, România, Editura „Agenția Națională Socrates", 2002.

Scanned with OKEN Scanner

INTERFERENȚE DIDACTICE – PERIODIC CU APARIȚIE TRIMESTRIALĂ
EDITAT DE EDITURA CORGAL PRESS – BACĂU
Redactor: Ileana - Sorinela Teodorescu
Tehnoredactor: Ioan Iacovache
Telefon redacție: 0234-545528, 0745-257175
– ISSN 1584 - 3777 –

Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate revine
în exclusivitate autorilor.

Scanned with OKEN Scanner